

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a Psychologie
Studijní program: M7503 - Učitelství pro základní školy
Studijní obor Občanská výchova – Německý jazyk
(kombinace)

**TVOŘIVOST A TVOŘIVÉ MYŠLENÍ ŽÁKŮ V KONCEPCI
PROJEKTOVÉHO VYUČOVÁNÍ**

**CREATIVITY AND CREATIVE THINKING OF PUPILS IN CONCEPTION
OF PROJECT TEACHING**

Diplomová práce: 09 – FP – KPP - 01

Autor:

Ivana Čechová

Podpis:

.....

Adresa:

Jilemnického 73

562 01, Ústí nad Orlicí

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Josef Horák CSc.

Konzultant:

Počet

stran	Grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
91	2	5	-	26	2

V Liberci dne:
7. prosince 2009

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat mému vedoucímu práce panu Doc. PaedDr. Josefu Horákovi CSc. za jeho profesionální a vstřícný přístup. Po celou dobu, kdy jsem pracovala na mé diplomové práci mi byl nápomocen a mohla jsem se na něj kdykoliv obrátit s jakoukoli otázkou. Chtěla bych panu Doc. Horákovi poděkovat, za množství podnětů, které jsem od něj během mé práce získala. Za motivaci k práci, za podporu a také za možnost získání různých pohledů a názorů k tématu této diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat Vlastimilu Čechovi, Oskarovi Teršovi a jejich rodinám za veškerou podporu, kterou jsem od nich měla. Bez ní by tato práce nevznikla.

Anotace

Diplomová práce se zabývá procesem tvořivosti v rámci projektového vyučování žáků na běžné základní škole. V práci je tento pojem definován jak obecně, tak i specificky s ohledem k dané problematice. Tvořivost je zde propojena s dalšími pedagogickými oblastmi jako je např. motivace, efektivita při výuce, potřeby žáků, myšlenkové operace, koncentrace a Rámcový vzdělávací program, kterým je práce velmi ovlivněna. Vše je spojeno v jeden celek, který by měl odpovědět na to, jak žáky přimět k tvořivému myšlení a vzdělávat je tak s větší možnou úspěšností. Teoretická část je doplňována o praktické zkušenosti a poznámky z pedagogické praxe. Na projektu, který je uveden v závěru práce pak dokládám výsledek mého působení na základní škole a zohledňuji v něm cíle diplomové práce.

Součástí práce jsou i přílohy, které obsahují grafy a členění základního vzdělání podle Rámcového vzdělávacího programu.

Klíčová slova: tvořivost, motivace, potřeba, výchovně – vzdělávací proces, učitel, Rámcový vzdělávací program.

Annotation

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Prozess der Schöpfungskraft (Kreativität) im Rahmen des Projektunterrichts der Schüler an der Grundschule. In der Arbeit ist dieser Begriff sowohl allgemein wie auch spezifisch für die bestimmte Problematik definiert. Die Schöpfungskraft ist mit den nächsten pädagogischen Gebieten verbunden, z.B. der Motivation, der Effektivität im Unterricht, die Bedürfnisse der Schüler, der Gedankenoperationen, der Konzentration und dem Europäischen Referenzrahmen. Von diesem Programm ist die Arbeit sehr beeinflusst. Alles bildet eine Ganzheit, die die Antwort darauf geben sollte, wie die Schüler zum kreativen Denken gebracht werden können und mit grösserem Erfolg ausgebildet werden können. Der theoretische Teil ist mit den praktischen Erfahrungen und den Notizen aus dem pädagogischen Praktikum ergänzt. Das Projekt, das den Abschluss der Diplomarbeit bildet, zeigt das Ergebnis meiner Tätigkeit an der Grundschule und berücksichtigt darin die Ziele der Diplomarbeit.

Ein Teil der Arbeit sind auch in den Beilagen, welche die Tabellen mit der Einteilung der Grundschulausbildung nach dem Europäischen Referenzrahmen enthalten.

Schlüsselwörter: die Schöpfungskraft, die Motivation, der Bedarf, der erziehbildende Prozess, der Lehrer, das Europäische Referenzrahmen für Sprachen.

Annotation

The diploma thesis is dealing with the process of creativity in the framework of the project teaching of pupils at standard elementary school. The thesis defines this term both in general and specific meaning with regard to the issue. Creativity is here connected with other educational areas such as motivation, effectiveness in teaching, the needs of pupils, mental operations, concentration and the Framework Curriculum which influences the thesis heavily. Everything is joined together into one complex which should respond to how to encourage pupils to creative thinking and so educating them with greater success. The theoretical part is supplied with my practical teaching experience and observations. On the project added to the end of the thesis I document the outcome of my activity at basic school and reflect the aim of the thesis. Parts of the work are also attachments containing graphs and division of the elementary education according to the Framework Curriculum.

Key words: creativity, motivation, need, the Framework Curriculum.

Obsah:

1. Úvod.....	3
2. Rámcový vzdělávací program – základní členění	4
2.1. Specifika RVP	5
2.2. Jak RVP zasahuje do tvořivého učení	10
3. Co je to tvořivost	13
3.1. Druhy tvořivého učení	15
3.2. Myšlenkové operace	20
3.3. Rozdíl mezi kooperativní a individuální výukou při tvořivém učení	22
4. Motivace	25
4.1. Jak žáky motivovat	27
4.2. Motivace v projektové výuce (primární a sekundární motivace)	33
4.3. Konvergentní a divergentní myšlení.....	37
5. Potřeby žáků a potřeby vzdělávací.....	41
5.1. Klima ve třídě (snaha minimalizovat strach z neúspěchu, přátelství)	44
5.2. Potřeba bezpečí a další neméně důležité potřeby	47
5.3. Zapojení rodičů do výuky (možnosti – projekty postavené na spolupráci s rodiči)	51
6. Efektivnost při výuce	57
6.1. Vyučování učebními strategiím	62
6.2. Koncentrace	68
6.3. Hodnocení	70
7. Projekt	75
7.1. Reakce žáků na tvořivé vyučování	83
7.2. Srovnání – výsledek z frontálního vyučování versus výsledek z tvořivého vyučování.....	84
8. Závěr.....	87

Seznam použitých zkratk:

Ostatní RVP - Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání

Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

RVP GV - Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP SOV - Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.

RVP ZŠSP – Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV - příloha: RVP ZV–LMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

1. Úvod

Po dokončení mé souvislé praxe jsem se rozhodla napsat diplomovou práci v oboru Pedagogiky. Během mého působení na Základní škole v Hodkovicích nad Mohelkou, což trvalo jeden celý školní rok, jsem se začala zajímat právě o oblast tvořivosti a motivace v projektové výuce. Tyto oblasti shledávám velmi inspirativní i dnes. Je velice poutavé sledovat a ještě lépe se účastnit toho, jak se tyto fenomény vyskytují a projevují ve výuce základní školy.

Téma jsem formulovala do názvu „Tvořivost a tvořivé myšlení žáků v koncepci projektového vyučování.“ Tvořivost je téma velice obsáhlé. Objevuje se dnes téměř ve všech oborech. Já se pokusím ji vidět a formulovat z pohledu pedagoga a uvést ji do takových souvislostí, abych dosáhla uceleného obrazu tohoto složitého a širokého fenoménu.

Abych se ale mohla k tématu tvořivosti, které na sebe váže různé faktory a cíle, podrobněji věnovat, chtěla bych nejprve upozornit na oblasti, které mohou k tvořivosti a tvořivému myšlení vést anebo s ní úzce souvisí. Je to především existence Rámcového vzdělávacího programu, který formuluje klíčové kompetence a průřezová témata. Dále je to samotný pojem tvořivosti – tedy co vlastně tvořivost znamená a bližší vymezení tohoto fenoménu, který žákům a nejenom jim, otevírá další možnosti a způsoby jak se vzdělávat. Dále je to oblast motivace, která hraje, ač si to mnohokrát neuvědomujeme, tu nejzásadnější roli. Potřeby žáků jsou jedním ze stavebních kamenů, abychom mohli žáky vůbec vzdělávat. V neposlední řadě pak efektivita výuky. Tedy jak, jako učitel, mohu výchovně vzdělávací proces učinit takovým, aby splnil všechny požadavky a cíle, které jsem si jako učitel stanovil. Těmito všemi okolnostmi a tématy bych se chtěla ve své diplomové práci zabývat. Mým záměrem je poukázat na tento do jisté míry nový způsob výuky. Na závěr mé diplomové práce bych ráda uveřejnila mé projekty, které jsem uvedla v hodinách Občanské výchovy a Německého jazyka. Na nich bych pak chtěla prakticky uvést možnosti výuky, o kterých se budu v diplomové práci zmiňovat a nad kterými se budu podrobněji zamýšlet.

Domnívám se, že práce splní veškerá mé očekávání a cíle, které jsem si stanovila. Pevně doufám, že přinese užitek i dalším studentům, kteří mají o podobné téma zájem a hledají inspiraci.

2. Rámcový vzdělávací program – základní členění

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) byl schválen v roce 2004 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tento program změnil dosavadní systém kurikulárních dokumentů. V roce 2005 byly schváleny některé změny týkající se RVP, který od 1.9. 2005 nabyl platnosti.

RVP je dokumentem státní úrovně a řadí se pod Národní program pro rozvoj vzdělávání (tzv. Bílou knihu), který vymezuje vzdělávání jako celek. RVP pak stanovuje jisté závazné rámce vzdělávání zabývající se všemi jeho stupni neboli etapami vzdělávání.

RVP vytváří nový systém učiva, který se týká předškolního, základního, středního, vyššího odborného a jiného vzdělávání. Tento systém vzdělávání se tedy vztahuje na jedince od 3 do 19 let věku. Jedná se o velice rozsáhlé dílo, které se snaží postihnout všechny oblasti výuky a spojit je s vývojem klíčových kompetencí u každého jedince.

Národní program vzdělávání je prvotně rozdělen na dvě části, a sice na státní a školní úroveň. Pod státní úroveň řadíme Rámcové vzdělávací programy (viz. Schéma - příloha), ze kterých pak vznikají Školní vzdělávací programy. Podle ŠVP se uskutečňuje výuka na základních školách.

RVP tedy můžeme vnímat jako jisté schéma a program toho, co by nemělo ve vzdělání chybět a čeho je ve vzdělání jedinců nutné dosáhnout. Neméně důležité jsou další funkce tohoto programu. Kromě samotných vzdělávacích oblastí sem patří např. tzv. **Přířezová témata**, která dávají možnost propojení jednotlivých oblastí vzdělávání a **Klíčové kompetence**. Spojením těchto systémů se tak utváří novodobé vzdělávání ve školách. Cílem je dát jedincům možnost vytvořit si celistvý obraz světa a společnosti a naučit je kritickému myšlení, jak v oblasti poznatků získávaných ve školách, tak i v jejich užití v praktickém životě.

2.1. Specifika RVP

Zcela specifickým jevem RVP jsou průřezová témata, která nám přibližují a vysvětlují problematiku osobního, společenského a v neposlední řadě také světového dění. Významně doplňují vzdělávací oblasti a jsou vodítkem k tomu, jak se orientovat v mezilidských a globálních vztazích. Žáka tak vedou k tomu, aby pochopil souvislosti, uvědomil si svou individualitu, dokázal vnímat a orientovat se ve společenských vztazích, pochopil pojmy (např. globalizace) a naučil se tak i myslet.

Průřezová témata tak doplňují vzdělávací oblasti o systém, který by měl žákům usnadnit učivo, uvést je hlouběji do problematiky a naučit je kritickému myšlení.

Průřezová témata RVP ZV jsou:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Enviromentální výchova
- Mediální výchova

Klíčové kompetence RVP ZV jsou:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Klíčové kompetence a jejich osvojení je velmi důležitým, ale složitým systémem jak ve vzdělání, tak i v životě jedince. Jedná se o souhrn dovedností, vědomostí, schopností, názorů, postojů a také hodnot, které jsou, můžeme říci, až existenční pro samostatný osobní rozvoj jedince. Klíčové kompetence velmi úzce souvisí se socializací jedince, a proto jsou jedním z nejdůležitějších prvků RVP. S rozvojem a aktivací těchto kompetencí se začíná už od

ranného věku. Můžeme dokonce říci, že už od samého narození. Dítě je už od samého začátku konfrontováno s okolím a tímto způsobem se i učí. Vlivem předškolního a později školního vzdělání by se měl z jedince, právě vlivem těchto faktorů, stát „kompetentní“ jedinec schopný žít ve společnosti a podílet se na její tvorbě. Právě proto vnímá RVP klíčové kompetence jako jedny ze základních stavebních kamenů vzdělání. Jejich důležitost spočívá v tom, že se jedná o systémy, které se navzájem prolínají. Neexistují vedle sebe izolovaně, ale spolupracují mezi sebou a doplňují se. Stojí tzv. nad všemi předměty, které se na školách vyučují a jsou cílem vzdělávání. Těchto kompetencí by měl žák po ukončení základní školní docházky dosáhnout.

Oba tyto systémy - *průřezová témata* a *klíčové kompetence* jsou nezbytnou součástí celého školního vzdělávacího systému a velice existenční záležitostí tvořivého vyučování. Samotné tvořivé vyučování sleduje tytéž cíle, tedy vzájemnou souvislost a propojenost. Záměrem ŠVP a RVP je mimo jiné výuku všech předmětů tvořivě propojit a vytvářet mezi jednotlivými předměty a jejich tématy právě tyto souvislosti. Vést žáky k tomu, aby této propojenosti mezi jednotlivými vyučovacími předměty dosáhli a byli schopni poznatky a informace správně použít. Domnívám se tedy, že právě v projektové výuce je přímo nezbytností vést žáky prostřednictvím těchto systémů.

Věnujme se nyní charakteristice jednotlivých kompetencí.

Kompetence k učení

Cílem těchto kompetencí je poskytnout žákovi určitý návod či metodu k tomu, aby byl schopen osvojit si danou látku. Znamená to, že jedince učí, jak správně používat pomůcky, různé pomocné techniky, učí ho pracovat s učebnicí a učebními materiály. Žák by si měl sám během osvojování této kompetence naopak uvědomovat vlastní pokroky, ale i problémy, které mu brání ve správném osvojení učiva.

Měl by umět používat určité základní pojmy, termíny, znaky a symboly specifické pro každou vzdělávací oblast a dokázat vyhledávat a následně používat získané informace. V neposlední řadě by si pak měl žák začít uvědomovat význam vzdělání pro budoucí povolání.

Kompetence k řešení problémů

Při osvojování těchto kompetencí žák začíná vnímat pojem problém a setkává se s problémovými situacemi i jejich následném řešení. Učí se problémy řešit samostatně a uvědomuje si vážnost tohoto pojmu v životních situacích, přičemž zároveň poznává své možnosti a způsoby řešení. S tím úzce souvisí i další krok, kterým je přijímání důsledků svých rozhodnutí, uvědomění si vlastních chyb a nezdarů. Žák by měl poznat a pochopit, že právě neúspěch může být další motivací. V případě, že si žák neví opravdu rady, měl by umět požádat o pomoc někoho dalšího. Měl by být schopen mluvit o svých problémech a hledat řešení s pomocí druhého.

Tyto kompetence jsou velmi důležité a velmi dobře se u žáků rozvíjí ve formě projektového vyučování.

Kompetence komunikativní

Tyto kompetence žáky učí, jak se správně vyjadřovat v různých situacích a v kontaktech s různými lidmi. Tedy ať už se jedná o komunikaci mezi vrstevníky či učiteli, rodiči nebo dospělými lidmi. To platí jak pro ústní, tak i písemný projev. Jde o schopnosti, jak se vyjadřovat srozumitelně, jak adekvátně reagovat při komunikaci s druhým a jak rozumět obsahu výroku.

Rozvíjení těchto schopností žáka učí umět pracovat s tištěnými informacemi, zacházet s nimi a používat je pro žákův další rozvoj nejen pro ústní, ale i písemnou formu komunikace. Správné vyjadřování s patřičnou slovní zásobou pak dále vede k umění argumentace, která je v oblasti komunikace neméně důležitá. Komunikativní kompetence rozvíjejí schopnost používat běžné informační a komunikační prostředky (jak správně telefonovat, napsat e-mail, použití vhodného oslovení, formální a neformální komunikace).

Kompetence sociální a personální

Tyto kompetence vedou žáka k sebepoznání. Posilují jeho sebevědomí a zaměřují se jak na jedince samotného tak i na jeho vztahy k ostatním. Jako každé již zmíněné kompetence jsou i tyto velmi důležité. Každou získanou kompetencí žák objevuje a poznává něco nového.

Jak jsem již zmínila, vývoj těchto schopností můžeme chápat směrem od jedince ke společnosti. Tedy abychom mohli mít rádi ostatní, musíme mít rádi především sebe. Tyto kompetence kromě uvědomění si sebevědomí učí i o mravních hodnotách. Těmito mravními

hodnotami především rozumíme hodnoty rodinné a společenské. Rodina, jako základní stavební kámen společnosti, má podobnou hierarchii, autoritu a vážnost, jako ostatní mezilidské vztahy a vazby, které se objevují např. ve škole, v zaměstnání, v životě dospělého, který si zakládá svou vlastní rodinu. Rodinu tedy můžeme vnímat jako jakousi „malou společnost“, kde se s těmito vztahy setkáváme poprvé.

Osvojování si této schopnosti nás učí poznat sám sebe a tím lépe pochopit vztahy „já – já“, „já – ty“, „já – my“ atd.

Učí nás respektu a pochopení, předchází tvorbě problémů, které mohou vzniknout z nepochopení jinakosti. Vede nás k toleranci a kritickému myšlení.

Kompetence občanské

Tyto další kompetence, kterých je potřeba dosáhnout, se týkají především uvědomění si povinností, které má jedinec ke společnosti. Jedná se o povinnosti občanů. Žák by měl chápat, co samotný pojem „povinnost“ znamená. Měl by vědět, co znamenají společenské normy a pravidla soužití, měl by chápat pojmy jako jsou např. rasismus a xenofobie. Měl by být schopen komunikace s úřady, uvědomovat si význam společnosti a životního prostředí, ve kterém žije. Dokázat se chovat v krizových situacích (ať už zdraví či život ohrožující).

Tyto kompetence úzce souvisí s kompetencemi sociálními a personálními.

Kompetence pracovní

Patří k nim základní pracovní dovednosti, operace, postupy, práce v kolektivu a komunikační schopnosti. To jsou schopnosti, kterých by měl žák také dosáhnout. Je to velmi důležitý předěl, který nás potkává hlavně v té životní etapě, kdy vstupujeme do pracovního procesu. Žák by si měl během školní docházky osvojit základní pracovní návyky. Měl by pochopit, že to, jak pracuje ve vyučování se příliš neliší od způsobu, kterým bude pracovat v zaměstnání. Tyto kompetence by ho měly naučit pozitivnímu vztahu k práci, ať už manuální, či duševní. S tím úzce souvisí schopnost se koncentrovat, jistá pracovní výdrž, použití pracovních postupů, návodů apod. Zároveň nabádají k dodržování jistých pravidel, ať už se týkají bezpečnosti práce a ochrany zdraví, nebo toho, jak je jedinec schopný kriticky zhodnotit práci ostatních. Jedná se zkrátka o schopnosti osvojení si určitých pravidel, která jsou pro jakoukoli pracovní činnost velmi důležitá.

Vzdělávací oblasti

Jazyk a jazyková komunikace (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*)

Matematika a její aplikace (*Matematika a její aplikace*)

Informační a komunikační technologie (*Informační a komunikační technologie*)

Člověk a jeho svět (*Člověk a jeho svět*)

Člověk a společnost (*Dějepis, Výchova k občanství*)

Člověk a příroda (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)

Umění a kultura (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)

Člověk a zdraví (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)

Člověk a svět práce (*Člověk a svět práce*)

Vzdělávací oblasti (viz. např. Jazyk a jazyková komunikace) jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory (viz. Český jazyk a literatura, Cizí jazyk). Každá tato oblast je charakteristická tím, že zařazuje vzájemně si podobné výukové předměty a je tzv. vodítkem či návodem k tomu, jaké vzdělávací obory mohou do vzdělávacích oblastí patřit a k čemu je žák prostřednictvím těchto oborů veden. Tímto procesem tak dochází i k postupnému osvojování klíčových kompetencí. Škola má tak možnost si stanovit svůj školní vzdělávací program a docílit tak při výuce spojení vzdělávacích oborů a klíčových kompetencí. Škola má možnost vzdělávací obory přizpůsobit rozumovým schopnostem žáků, protože tyto oblasti různorodost a např. sníženou schopnost osvojení si učiva, respektují. Jedním z cílů je dát žákovi možnost rozvíjet se jako osobnost a naučit ho komunikativním schopnostem. Proto jsou tyto vzdělávací oblasti a obory velice flexibilní.

Do těchto vzdělávacích oblastí patří i tzv. očekávané výstupy, které jsou velice praktickým elementem. Volně navazují a doplňují probrané učivo a slouží k aktivnímu použití látky, kterou si žáci osvojili.

2.2. Jak RVP zasahuje do tvořivého učení

Tvořivé učení je forma vyučovacího procesu, která je dnes specifická pro pojem „moderní škola“. Hlavní charakteristikou tvořivého učení je vzbuzovat v žácích zvědavost, zájem a aktivovat myšlení. To vše se děje v interakci učitel – žák na pozadí výchovně vzdělávacího procesu.

Výchovně vzdělávacím procesem rozumíme působení učitele na žáka. Toto působení má více podob a odehrává se jak v každé vyučovací jednotce, tak i mimo ni (např. o přestávce, kdy jsou žáci sice „osvobozeni“ od vyučování, ale stále pod dohledem učitelů a s vědomím nutnosti dodržování jistých pravidel, které se ke škole vztahují.)

Tímto procesem rozumíme soubor poznatků, díky kterým se utváří vztahy jak mezi sociální stránkou, tak i individuální stránkou osobnosti žáka. Sociální stránka je zabezpečována výchovou, individuální pak vzděláním. Úkolem a cílem učitelovy práce je právě tyto oblasti spojit a připravit tak jedince na budoucí život.

Výchovně vzdělávací proces a jeho působení pak můžeme rozdělit na přímé a nepřímé. Přímé vzdělávací působení staví učitele do role zdroje. Tedy učitel podává výklad a je zde v tomto případě chápán jako zdroj informací. Nepřímé vzdělávací působení je takové, kdy učitel působí jako facilitátor. Tedy jako někdo, kdo na žáka působí sice jistými znalostmi, ale spíše ho povzbuzuje k efektivitě, práci, úspěšnosti a dodává mu potřebnou motivaci a odvahu.

Tvořivost charakterizujeme jako schopnost, která nám umožňuje vidět skutečnosti a věci v nových vztazích a novým způsobem. Dále pak schopnost objevit a určit problém a následně najít odpovídající řešení. Tato vlastnost být tvořivý se vyznačuje velkou mírou originality a flexibility, přizpůsobivosti a schopností se vcítit. Jedinec, o kterém říkáme, že je tvořivý, je často i velmi inteligentní. Pojmy jako jsou originalita, flexibilita a jistá míra sociální inteligence jsou vlastnosti či schopnosti, které s inteligencí velmi úzce souvisí. Nemyslím tím, že méně inteligentní jedinci nemohou být tvořiví. Stejně tak jako inteligence je tvořivost do jisté míry naučitelná.

Rámcový vzdělávací program tvořivé myšlení velmi podporuje. Oblasti, ve kterých se způsob tvořivého myšlení asi nejvíce projevuje, jsou právě *Vzdělávací oblasti* a *Průřezová témata*.

Již samotná práce učitele by měla být tvořivá a očekává se, že každý učitel svou práci tímto směrem vede. Pro učitele je mimo jiné velmi důležitá zpětná vazba a právě RVP vede k tomu,

aby učitelé mohli učivo a následně i svůj výklad přizpůsobit této podmínce a v relativně kratší době zjistit, zda bylo učivo pochopeno. RVP tedy pomáhá pozvolna nahrazovat frontální výuku výukou tvořivou.

Se zavedením RVP se změnil i vzdělávací cíl výuky. Dříve byl kladen důraz na poznatky. Tedy na to, jaké množství látky je učitel schopen v určitém čase předat svým žákům a u žáků se pak očekávalo, že tyto informace a poznatky, které jim byly předány, budou ve stejném časovém intervalu chápat a umět reprodukovat. Tento systém vedl k tomu, že žáci opouštěli základní školy s množstvím informací a znalostí, o kterých měli jen nějaké povědomí. Zda je ale opravdu chápali, zda je dokázali používat a byl u nich vytvořen systém kritického myšlení a myšlení vůbec, je otázkou. RVP je vyvinut tak, aby tyto informace a poznatky z učiva byly spojeny s praktickou stránkou jejich použití. RVP klade důraz na vývoj žákovi osobnosti, individuality a schopnosti uvažovat. Toto vše splňují *Vzdělávací oblasti, Průřezová témata a Klíčové kompetence*.

Tvořivost a tvořivé učení je spojeno s dalšími fenomény, které byly ve starších školských systémech spíše překážkou, než výhodou. Uvedme si teď pojmy fantazie a intuice.

Ve vzdělávacím procesu má své místo i fantazie a intuice. Fantazie je procesem, při němž se nám vybavují neustále se proměňující myšlenky či obrazy, které máme uloženy v paměti. Tyto obrazy jsou nedokonalé a jsou do jisté míry velmi originální, protože jsou obrazem mysli jedince - individua. Než tyto procesy, které se v nás odehrávají, dostanou určitou podobu nápadu či celistvé myšlenky, chvíli to trvá.

Můžeme to přirovnat k jednoduchému příkladu: Učitel položí žákům otázku. Samozřejmě se ale musí zeptat tak, aby vzbudil zvědavost. Tedy mělo by se mu podařit uvést žáka do situace, kdy se žák musí zamyslet a zvažovat více situací a momentů současně.

V momentě, kdy učitel položí otázku, na kterou je jednoznačná odpověď (např. kolik je 1+1), žáci nemusí vytvářet žádné složité myšlenkové operace, protože tento fakt již mají zautomatizovaný a nemají potřebu se nad touto otázkou dále zamýšlet.

Zeptá-li se ale: *Jak byste se zachovali v této situaci vy? Jaké řešení navrhuje?* V tomto případě dochází k aktivaci žákovi mysli, jejíž součástí je i fantazie. Představivost hraje v tomto případě velmi důležitou úlohu. Nejprve je potřeba, aby si žáci situaci, na kterou byla

položena otázka, dokázali představit. Tuto situaci nemusí bezpodmínečně zažít, je jen důležité, aby o problému měli nějaké povědomí, nějaké vstupní informace.

Ve chvíli, kdy je toto splněno a žákovi je položena otázka, spojuje si fakta, která dostal se svými zkušenostmi, se svými pocity atp. Fáze, která poté přichází je také důležitá - rozpoznat, co je a co není možné. Určit tyto hranice. Tady končí úloha fantazie a začíná logické a kritické uvažování.

Ve spojitosti s tím můžeme mluvit i o motivaci. Motivací pak můžeme nazvat tzv. zájem či chuť o nějaký problém nebo věc (který chceme vyřešit, nebo se jí zabývat), což pak následně vede ke snaze se touto věcí, problémem i nadále zabývat. Tedy aktivovat zvědavost a zájem k tomu, abychom něčeho dosáhli.

3. Co je to tvořivost

Tvořivost je pojmem, který se v poslední době velmi často objevuje ve spojitosti s výchovně vzdělávacím procesem. Není náhodou, že také velmi úzce souvisí s Rámcovým vzdělávacím programem. Tvořivost samotná je vnímána a hodnocena velmi vysoce. Její hodnota neustále roste a v porovnání s roky minulými je hodnotou na kterou je, zvláště ve škole, kladen obrovský důraz.

Samotný RVP je systémem, který se snaží o zavedení inovací do výchovně vzdělávacího procesu. Jednou z touto inovací je právě tvořivost.

Tvořivost úzce souvisí se svobodou myšlení, samostatností, se schopností přemýšlet a umět se rozhodnout.

Tvořivost neboli také kreativita je souborem specifických vlastností. Jestliže o někom říkáme, že je tvořivý / kreativní, máme tím na mysli jedince, který je díky těmto vlastnostem schopen vytvořit něco originálního, jedinečného. Tato vlastnost či schopnost se nemusí nutně vztahovat na výrobu či vytváření nějakého předmětu. Nejde ani tak o výslednou fázi tohoto procesu, tedy dosáhnout za každou cenu cíle, ale spíše o způsob, jak se k cíli dostaneme. Tvořivost je proces, který nás k cíli samozřejmě vede, ale mnohem důležitější je cesta, kterou si zvolíme k dosažení toho či onoho cíle.

V předešlé kapitole jsem se zmínila o motivaci a fantazii. Mezi pojmy, které s tvořivostí úzce souvisí patří např. také rozšířená schopnost vnímání a asociace. Osobnost, o které hovoříme jako o tvořivé či kreativní, má kromě výše uvedené vnímavosti předpoklad také k intuici, estetice, má zájem o lidské jednání, je vysoce empatická a emocionální. Její duševní život se nedá označit jako typický nebo takový, který by směřoval k užívání stereotypů. Má více zájmů, není orientována a vázána jen na jeden zájem, ale věnuje se jim vícero současně. Často využívá své vlastní představivosti a fantazie. Zkouší různé způsoby řešení problémů a nemá zábrany zkoušet něco nového. Tvořivá osobnost je také velmi otevřená a disponuje poměrně vysokou sociální inteligencí, hledá inspiraci i v obyčejných věcech a nechá se ráda inspirovat, je zvědavá.

Všechny lidské bytosti mají větší či menší schopnost tvořivosti. Každý dospělý člověk, každé malé dítě, žák, je více či méně schopen kreativity. Rozdíl je jen v její míře. Tvořivost je ale schopnost, která je do jisté míry naučitelná a úzce souvisí s intelektem.

Uveďme si jednoduchý příklad.

Představme si dítě předškolního věku, kterému jeho rodiče často předčítají pohádky před spaním. V tomto věku, až na velmi malé procento, dítě neumí číst. To, co dítě slyší, si představuje. Pokud je dítě hodně malé, je pro ně vše téměř nové. Seznamuje se se slovy a pojmy, které třeba ještě nezná, ale díky svým představám a asociačním procesům, které provádí, si slova, které označují určité předměty, pomalu osvojuje. Tedy to co slyší, si dokáže představit, protože to třeba už někde vidělo. V případě, že je pro něj pojem opravdu úplně nový, má možnost ho třeba porovnat s jiným pojmem či předmětem. Zvláště pohádky pro děti jsou velmi bohaté na různé vymyšlené příběhy a mají samozřejmě (alespoň většinou) cílený výchovný záměr.

Tady bych chtěla jen velmi krátce upozornit na problém médií, zvláště televize. Dítěti, které sleduje televizi, je vše přímo zprostředkováno. Dítě nemá potřebu zapojovat svou vlastní fantazii, protože to co vidí, zkrátka vidí a nemusí si nic představovat. Když ale dítě čte, nebo je mu předčítáno, musí začít používat fantazii a asociační myšlení. Informace, které dostává se mu tak spojují v příběh. Nemluvě o tom, že se tímto způsobem trénuje i paměť. To, co si jedinec přečte a současně i představí, si pamatuje déle.

Dítěti, kterému je čteno, je už od poměrně útlého věku neustále konfrontováno s okolím a se světem myšlenky a fantazie. Má velmi vysokou schopnost představivosti a schopnosti přirovnání a kombinace. Představíme-li si ale opačný případ, kdy k tomuto procesu nedochází a dítě je tak do jisté míry ochuzeno o svět fantazie, je pro tohoto jedince jakákoli možnost asociace či fantazie velice omezená.

Tento příklad jsem uvedla zcela záměrně jako příklad toho, jak je možno kreativitu rozvíjet už od útlého věku. Nemusí to samozřejmě znamenat, že dítě, kterému nebylo čteno bude až do konce svého života žít s tímto „handicapem“. Záleží samozřejmě na více faktorech, než je jen starost rodičů (vlastnosti, inteligence jedince, prostředí, ve kterém žije atp.), ale domnívám se, že právě těchto několik pár minut, které mu rodiče každý večer věnují, mohou být v životě dítěte velmi důležité.

Neméně důležité je i to, a tím bych se převážně v této kapitole chtěla zabývat, aby učitel, tedy vykonavatel výchovně vzdělávacího procesu nejen sám k tvořivosti žáky vedl, ale aby sám tvořivý byl.

3.1. Druhy (způsoby, metody) tvořivého učení

Základem každého učení je se jej naučit. Tedy, naučit se učit. Naučit se, jak mám zacházet s poznatky, které se ke mě dostanou, jak si je zapamatovat a jak je následně umět použít. Tento fakt je velmi podceňovaný a až v poslední době se o něm začalo diskutovat. Každý z nás jistě několikrát ve svém životě slyšel: „Musíš se učit“. Ale jak?

K tomu, aby se samotný učební proces, ať už je veden učitelem nebo žákem samotným (např. při domácí přípravě, či samostudiu), stal úspěšným, je potřeba zvolit odpovídající **učební metodu**. V případě, že se jedná u výuku ve třídě, mluvíme o **vyučovací metodě**.

„Vyučovacími metodami rozumíme způsoby, jimiž učitel řídí poznávací činnost žáků. S jejich pomocí rozvíjí osobnost žáka, jeho vědomosti, dovednosti a návyky a podněcuje jeho tvořivou činnost.“¹

Učební metodou, kterou pak žák aplikuje sám na sebe ve svém samostudiu, můžeme rozumět jakýsi „styl“ učení, který jedinci napomáhá k osvojení učební látky. Tento tzv. „styl učení“ se u každého žáka či studenta liší. Záleží na učebních zvyklostech žáka a na způsobu osvojování si látky, který jedinci nejlépe vyhovuje. Někomu se osvojuje látka lépe, když si poznámky přepisuje, někdo se učí tím, že si učivo nahlas opakuje, další potřebuje naprostý klid, nebo pohyb, někomu vyhovuje učit se ve dvojici nebo ve skupině atp. Způsobů je několik a mohou se navzájem prolínat či s věkem lišit.

Věnujme se teď ale samotnému tvořivému učení, nebo lépe způsobům či druhům tvořivého učení. Alexandra Petrová ve své publikaci dále uvádí, že metody učení, které jsou v dnešní době preferovány, se týkají převážně názorného vyučování a pomáhají rozvíjet samostatné poznávací schopnosti žáků. Rozvíjení těchto schopností velmi úzce souvisí s **klíčovými kompetencemi**, které jsou v oblasti tvořivého učení jedním z hlavních úkolů. Právě klíčové kompetence a jejich rozvíjení a dosažení je jeden z hlavních cílů RVP.

Existuje mnoho vyučovacích metod, které byly anebo stále jsou používány ve výchovně vzdělávacím procesu. Mezi tyto metody můžeme zařadit např. **metody slovní, názorně demonstrační, praktické, metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků nebo metody z hlediska myšlenkových operací, metody motivační či metody z hlediska výukových forem a prostředků.**²

¹ Petrová, A., Didaktika a tvořivost, Liberec 1995, s. 55

² viz. Petrová, A., Didaktika a tvořivost, Liberec 1995, s. 56-57

Tyto metody se více či méně používají i ve formě tvořivého učení. Existují však další metody, které s tvořivým učením přímo souvisí. Nazýváme je „metodami aktivizujícími“ a jejich hlavním rysem je, že díky takovému plánování, organizování a řízení výuky došlo ke splnění výchovně vzdělávacích cílů. Těchto výchovně vzdělávacích cílů by mělo být dosaženo převážně prostřednictvím samotných žáků. Tedy jejich vlastní poznávací činností. Přičemž hlavním rysem každé samostatné poznávací činnosti je její myšlenkové zpracování a určení i řešení problému. Mezi tyto metody řadíme následující:

1. *metody diskusní,*
2. *metody heuristické,*
3. *metody situační,*
4. *metody inscenační,*
5. *didaktické hry.*³

Diskusní metody mohou být různého charakteru a různých témat. Důležité je, aby byl u žáků či studentů vyvolán podnět k tomu, aby se diskuse zúčastnili. Mluvíme zde tedy opět o motivaci, jejíž vyvolání u žáků je především prací učitele. Zajímavé je, že pokud se žáky podaří motivovat, jsou poté natolik interesováni na samotném problému, že si průběh hodiny vlastně řídí sami. Úkolem učitele je samozřejmě diskusi sledovat a koordinovat, nepřímým řídit. Velmi efektivní je vyvolat v žácích pocit (a vlastně to není jen pocit, ale fakt), že právě oni jsou momentálně schopni se k něčemu vyjádřit, říci nahlas svůj názor a že je někdo poslouchá. Neméně důležitý je také fakt, aby žáci pochopili smysl diskuse a nepouštěli se tak např. do hádek a střetů, které by mohly vyplynout z rozdílných názorů. Učí se tak respektu k druhému a vlastně i k sobě.

V těchto diskusních metodách se velmi silně projevují a osvojují **kompetence komunikativní**, dále pak **kompetence sociální a personální** a také **kompetence k řešení problémů**.

Heuristické metody

Označují způsob řešení problému neobvyklým způsobem. Jedná se o techniku, při které je naleznuto vícero možných řešení a při následné selekci těchto řešení se nachází to nejlepší možné. Jsou při nich také objevovány nové formy myšlení a uvažování. Tady bych se krátce

³ Horák, J., Tvořivost ve vyučování, Liberec 2009, s. 24

zmínila zase o fantazii, která i tady má své místo. Např. Miloslav Wimmer v publikaci „Cesty k technické tvořivosti“ píše následující:

*„Racionální tvorba v technické tvůrčí práci vyžaduje objevování a vyvíjení dalších forem myšlení, které budou objasňovat další oblasti základních a všeobecných struktur myšlení a zpětnou vazbu ve vyšším stupni vědomé kontroly.“*⁴

V heuristické metodě jde tedy hlavně o vytváření hypotéz, jejichž množství může být libovolně velké. Proto je zde ve větší míře používána dedukce, díky které pak můžeme získat řešení problému.

Existují následující fáze, které se týkají řešení problému:

- *Identifikace problému - tj. jeho postižení, nalezení a vymezení.*
- *Analýza problémové situace, proniknutí do struktury problému, odlišení známých a potřebných a dosud neznámých informací.*
- *Vytváření hypotéz, domněnek, návrhů k řešení.*
- *Verifikace hypotéz, vlastní řešení problému.*
- *Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení.*⁵

Tyto metody rozvíjí převážně **kompetence k řešení problémů** a také **kompetence pracovní.**

Metody situační

Tyto metody vychází přímo z reálné situace či události. Zkrátka z problému, který je nebo by mohl být reálný. Dochází tak k řešení určitého problému, který má reálné opodstatnění a žáci se s ním mohou přímo setkat. Žák je uveden do jisté situace nebo-li problému a jeho úkolem je tuto situaci analyzovat.

Jako příklad bych uvedla téma vyučovací hodiny, kterou jsem vedla na souvislé praxi a kde jsem tuto metodu použila. Použila jsem ji vlastně dvakrát. Poprvé, když jsem žákům pustila film, který se zabýval tématem lidské svobody a později při jedné situační hře. Tyto hodiny byly také součástí projektu, který uvedu v závěru práce.

Situační metodu jsem použila na tématu lidské svobody. Jak jsem uvedla výše, hodina se týkala promítání filmu. Této hodině samozřejmě předcházely hodiny s podobnou tematikou, které měly žáky připravit na to, aby na film a na toto téma reagovali již jinak, hlouběji a aby se dokázali zamyslet nad tím co viděli.

⁴ Wimmer, M., Cesty k technické tvořivosti, Praha 1984, s. 126

⁵ Horák, J., Tvořivost ve vyučování, Liberec 2009, s.26

Právě díky předešlým hodinám na téma „emoce“ a „sebeovládání“ se žákům dostalo základního povědomí o tom, jak může lidská psychika fungovat. Proč je lidské chování tak důležité a k čemu může vést.

Film „Život je krásný“ od R. Benigni jsem vybrala záměrně. Stále působivé a děsivé téma druhé světové války a koncentračních táborů vyvolávají silné emocionální zážitky. To byl můj záměr. Tedy uvést žáky do jisté situace, na základě toho, co už vědí.

Při těchto situačních metodách, které jsou podle mého názoru silně motivující a žáci jsou velmi silně zainteresováni, se velmi dobře rozvíjejí **kompetence sociální a personální a kompetence občanské**.

Metody inscenační

Na rozdíl od metod situačních, které mají žáky uvádět do jisté situace, se metody inscenační zabývají samotných zinscenováním nebo-li předváděním určité situace či hraním. Jsou často používány v dramatické výchově a jejich úkolem není si situaci jen umět představit, pochopit a umět o ní přemýšlet, nýbrž ji i předvést. Zde dochází k velkému rozvoji **komunikativních kompetencí**, protože jedinec je najednou konfrontován s problémem, jak situaci předvést, tedy jaké prostředky k tomu použít a také jak je použít. To co je srozumitelné pro jednoho, nemusí být srozumitelné i pro někoho jiného. Zároveň zde dochází k rozvoji **kompetencí sociálních a personálních**. Žák je nucen vnímat, uvědomit si a pochopit jistou situaci. Musí být natolik vnímavý a pozorný, aby dokázal situaci dobře interpretovat a byl při ní přesvědčivý.

Např. mimické a pantomimické hry jsou krásným příkladem toho, jak vyjádřit beze slov pocit, stav, situaci, ale i vztah. Tyto hry jsou neuvěřitelně plodné na široké množství výrazových prostředků a dávají prostor pro fantazii, jak pro toho, kdo situaci předvádí, tak i pro toho, kdo ji sleduje.

Didaktické hry

Už samotný pojem „hra“ v nás asociuje něco, co má spíše souvislost s dětstvím, s volným časem, s něčím, co by jakoby nepatřilo do školního prostředí. Opak je ale pravdou. Již J.A.Komenský přece tvrdil „škola hrou“.

Již několik let je na didaktické hry kladen velký důraz. A neděje se tak náhodou, protože právě tato didaktická metoda je velmi účinným fenoménem ve výchovně vzdělávacím

procesu. Na souvislé praxi jsem se téměř každou hodinu, kterou jsou v rámci náslechu navštívila, setkala s tím, že učitelé tyto hry, ať už na začátku či na konci hodiny, používali.

Jejich nesporná výhoda je bezesporu v tom, že žáci mají častokrát pocit, že se vlastně neučí, ale že si hrají. Ale právě hrou a také tím, že se jí aktivně účastní, si osvojují učivo daleko lépe. Je jistě nesporné, že se didaktické hry nedají aplikovat pokaždé a na celou vyučovací jednotku. Avšak v hodině a při střídání činností mají jistě své pevné místo.

Didaktické hry mohou rozvíjet každou kompetenci zvlášť nebo je rozvíjet současně. Záleží samozřejmě na tom, jakou hru zvolíme, k čemu slouží a co tím sledujeme.

Na závěr této kapitoly o metodách tvořivého učení je nutné uvést ještě jeden, velmi důležitý jev. Až doposud jsem psala o funkci těchto metod, o tom, jak aktivují tvořivé učení a co konkrétně v žácích ve výchovně vzdělávacím procesu rozvíjejí.

Musím zde ale zmínit ještě samotnou funkci učitele a jeho roli, jak už v těchto metodách, tak i v procesu samotném. K tomu, aby bylo dosaženo patřičných výsledků jak u žáků tak i v samotné vyučovací jednotce, je potřeba schopného učitele, který chápe svou roli, jež je v tomto případě velmi klíčová a řídící.

*„Podmínkou úspěšného výchovně vzdělávacího působení učitele je jeho znalost podstaty a významu výchovy a vzdělání, dodržování a respektování určitých zákonitostí pedagogických, psychologických, didaktických. Avšak pouhé formální osvojení si těchto zákonitostí nestačí.“*⁶

Práce učitele a jeho působení na žáky ve vyučovací jednotce a v celém výchovně vzdělávacím procesu je velice náročná a zanechává své následky. V jeho práci jde o vliv na někoho dalšího, který se pod jeho vlivem a působením vyvíjí, roste, utváří si své názory a stává se vzdělanějším. Pod učitelovým vlivem jsou žáci stále ve vývoji a díky tomuto působení postupují neustále dál, jak u sebe samých, tak i ve vztahu k ostatním. Proto je velmi důležité, aby i samotný učitel byl také neustále ve vývoji, samozřejmě daleko napřed než žáci samotní. Aby se ale toto mohlo dít, měl by se sám také neustále vzdělávat a mít chuť se učit i novým věcem. Zkrátka rozšiřovat své vzdělání.

„Pochopení zákonitostí didaktických procesů, pochopení didaktických principů v kombinaci s pochopením podstaty tvořivosti by mělo vyústit v tvořivou práci učitele ve výchovně

⁶ Petrová, A., Didaktika a tvořivost, Liberec 1995, s. 9

vzdělávacím procesu, jehož cílem je výchova vzdělaného, samostatného, aktivního a tvořivého absolventa.“⁷

Stává se, že učitelé si tento fakt často neuvědomují a zároveň zapomínají na to, že jimi používaný systém, který fungoval dříve a který mají ověřený, už nemá tu platnost, kterou měl. Možná je to vlivem pracovního tempa. Možná toho, že často učí stejné věkové kategorie a používají tak stále zaběhnuté přípravy, které více či méně plní svůj úkol. Problém pak nastává v situaci, kdy žáci přestávají na tento učitelem ověřený systém reagovat.

Proto, aby učitel mohl žáky vést k tvořivosti, musí být sám tvořivý. Tato schopnost by se měla projevovat i v přístupu, který má ke své práci a i sám k sobě. Tvořivost vede ke schopnosti být kritický. A být kritický i sám k sobě vyžaduje jistou dávku nadhledu a odstupu.

Práce učitele je náročná ve všech směrech. Mnozí v ní z různých důvodů neuspějí a mnozí ji zvládají perfektně, s nadhledem a s pocitem úspěchu.

3.2. Myšlenkové operace

Myšlenkové operace můžeme označit za procesy, které nám pomáhají uvažovat a přemýšlet. Jedná se o postupy, které do jisté míry určují a rozlišují problém či problémovou situaci. Patří mezi ně např.:

- Analýza
- Syntéza
- Srovnání
- Abstrakce
- Indukce
- Dedukce

Analýzou rozumíme rozkládání celku na části. Je to postup, který rozlišuje jednotlivé části a prvky, odděluje podstatné od nepodstatného a rozkládá složité na jednoduché. Analýzu můžeme dále rozdělit na elementární a kauzální.

„Elementární analýza rozkládá jev na dílčí jevy bez zřetele na vzájemné vztahy částí k celku. Kauzální analýza rozkládá jev na jeho součásti s ohledem na jejich příčinné vztahy.“⁸

⁷ Petrová, A., Didaktika a tvořivost, Liberec 1995, s. 10

⁸ Horák, J., Tvořivost ve vyučování, Liberec 2009, s. 16

Syntéza

Syntézu vnímáme jako opak analýzy. Spojuje jednotlivé části v celek. Tyto části mohou být navzájem protikladné a rozmanité. Tyto rozmanitosti a protiklady se pak díky syntéze stávají celkem, v němž se vyrovnávají a stávají se novou jednotou s novými vlastnostmi.

Srovnání

Je velmi důležitým procesem v myšlení. Umožňuje nám hledat podobnosti mezi dvěma či více skutečnostmi či problémy. Srovnání zobecňuje, ale na druhou stranu ukazuje i rozdíly. Srovnáváme-li např. dva předměty, všímáme si, že každý z nich je jiný a současně si všímáme i jejich vzájemné podobnosti. Srovnání se tedy vyznačuje hledáním podobností, ale i (jak jsem již uvedla) odlišností.

Abstrakce

Zatímco srovnání hledá jak podobnost, tak i rozdíl, abstrakce poukazuje jen na společné znaky. Abstraktní myšlení je velmi úzce spjato s představivostí a inteligencí. Jinými slovy jde o jakousi schopnost věc či problém jinak vnímat. Tedy upustit od jistých znaků či vlastností předmětu nebo problému a zaměřit se na jiné, zdánlivě nepodstatné faktory. Obě tyto fáze (jak upuštění od určitých vlastností a zaměření se na jiné) spolu úzce souvisí a dávají možnost abstrakce. Tím, že abstrakce poukazuje na společné znaky, je schopna vytvářet pojmy či obecně platné představy. Abstrakce je přesným opakem toho, co můžeme označit za konkrétní.

Indukce

Indukce je vnímána jako postup od jednotlivosti k obecnosti. Můžeme ji tedy označit jako cestu, která nás přivede k nějakému celku, obecně známé věci. Indukce může být buď **úplná** nebo **neúplná**. Při úplné indukci dochází k vyvozování závěru ze všech jednotlivých případů. Neúplná indukce znamená, že závěr, ke kterému se dospělo, je neúplný. Při neúplné indukci nejsou všechny dílčí případy brány v potaz, nýbrž jen některé. Přitom se nejedná o záměrný postup, ale o krok vycházející pouze z předpokladu, že se později mohou objevit fakta, která ten a ten závěr doplní nebo změní. Proto je při indukci používána **falzifikace**, která během procesu indukce zajišťuje hledání případu, který by mohl závěr indukce vyvrátit nebo změnit.

Dedukce

O dedukci můžeme říct, že je opakem indukce i když se obě velmi prolínají a rozdíl mezi nimi je často nepoznaný už z toho důvodu, že se užívají současně. Je to myšlenkový proces, který postupuje od obecného ke zvláštnímu či jedinečnému. Vychází ze znalostí o obecném a do jisté míry tyto znalosti vztahuje na jednotlivosti. Jde tedy o jisté odvozování, které vede k vyvozování nových závěrů.

3.3. Rozdíl mezi kooperativní a individuální výukou při tvořivém učení

V předchozích kapitolách jsem se zabývala metodami tvořivého učení a myšlenkovými operacemi. Všechny tyto metody a postupy jsou nepostradatelnou součástí tvořivého učení. Již jsem se také zmínila, že každý z nás má určitý styl učení, který uplatňuje u osvojování poznatků. A vedle všech těchto skutečností je neméně důležité to, jakým způsobem je výchovně vzdělávací proces uskutečňován, jak je samotné učení prováděno. Proto bych se teď ráda zabývala pojmy: *kooperativní a individuální výuka*.

Kooperativní výuka

Kooperativní výuka, jak už sám název napovídá, pochází od slova „kooperace“ nebo-li „spolupráce“. Jedná se o způsob výuky, která probíhá ještě s někým dalším, ať už ve dvojici či skupině.

Postupem času a vývojem nových kurikulárních dokumentů je na kooperativní výuku kladen velký důraz. Na základě poznatků a zkušeností bylo zjištěno, že právě tato spolupráce mezi žáky může být v určitých případech přínosnější, než samotná frontální výuka.

Je známo, že práce ve skupině rozvíjí lidský potenciál. Spolupráce totiž probouzí jistou soutěživost, motivuje k lepším výkonům a pomáhá slabším žákům. Je nutné ale dodat, že tato soutěživost i motivovanost musí mít své meze. Je tedy vždy potřeba učitele, jako tzv. dozorce a rádce v jedné osobě, který sleduje a řídí tento typ výuky.

Při spolupráci se zároveň děje další proces. Vedle toho, že slabší získává zkušenosti od schopnějšího a rychleji se učí, do jisté míry obohacuje i svého partnera. Zkrátka každý z nás je individuum, které k věci či problému přistupuje jinak a stejně tak přistupuje i k vnímání světa. Žák, který má ve dvojici roli „schopnějšího“, se může od svého partnera leccos naučit. Není náhodou, že pokud je kooperativní výuka ve výchovně vzdělávacím procesu používána

často, např. práce ve dvojicích, stává se, že si na sebe žáci velmi zvyknou, ztratí před sebou zábrany a může se mezi nimi vytvořit přátelský vztah.

Robert Fisher ve své publikaci cituje Brunera a Vygotského:

„Chápání je sociálním procesem.“ (Bruner)

„Podle Vygotského má sociální interakce ve vzdělávání dítěte ústřední úlohu.“⁹

To tedy znamená, že kooperativní výuka v sobě skrývá mnohem více faktorů, než je „jen“ učení. A tedy spolupráci s druhým (druhými) a snaha o pochopení toho druhého.

Navíc zde není opomíjen význam řeči a komunikace vůbec, což má velký vliv na učení a vzdělávání mezi lidmi. Tím, že má jedinec možnost konzultovat problém ještě s někým dalším, ať už se jedná o jednoho nebo více jedinců, dostává se mu tak širšího pochopení a vede ho k respektování tvrzení ostatních a toleranci. Tím dochází k osvojování klíčových kompetencí, které jsou jedním z cílů RVP.

Obecně neschopnost domluvit se s ostatními, naslouchat jim a uvažovat o tom, co říkají, je velmi nebezpečným faktorem nejen v dnešní společnosti. Takový problém, že jedinec není ochoten nebo neumí přijmout jiný názor než svůj, může mít až katastrofální následky. Je to proces socializace, který z jedinců vytváří společenské bytosti a učí je, jak žít ve společnosti lidí.

Individuální výuka

Individuální výuka představuje naprostý opak výuky kooperativní. Jedná se o přístup, který čas od času potřebuje každý jedinec. Nemusí se týkat jen žáků slabých. Je to zkrátka pracovní postup učitele a metoda, kterou používá u žáka individuálně se snahou mu pomoci ve výchovně vzdělávacím procesu.

„Jak nám připomíná Whitehead: Každá lidská bytost je složitější než jakýkoli sociální systém, k němuž patří.“¹⁰

Tento individuální přístup může být různý. Některé dítě potřebuje jen povzbuzení, radu nebo správně nasměrovat, jak má v úloze pokračovat. Jiné dítě potřebuje pomoc větší. To se stává např. ve chvíli, kdy nechápe celý systém probrané látky. Pak se tato individuální pomoc stává

⁹ Fisher, R., Učíme děti myslet a učit se, Portál 1997, s. 105

¹⁰ Fisher, R., Učíme děti myslet a učit se, Portál 1997, s. 123

samozřejmě složitější a komplikovanější a stává se z ní celý systém kroků a metod, jak žákovi co nejefektivněji pomoci.

Individuální výuka má ale i svá úskalí. Jak sám název napovídá, jedná se o pomoc učiteli jednomu žákovi. Výchovně vzdělávací proces se ale ve vyučovací jednotce vztahuje na všechny žáky současně. Je tedy velkým problémem individuální přístup uplatnit přímo v tomto čase. Hrozí tu nebezpečí, že ostatní žáci se přestávají soustředit a nevěnují se úkolu tak, jak by měli. Dostáváme se pak k otázce, do jaké míry je individuální přístup přínosný. Na druhou stranu existují samozřejmě takové formy individuální výuky, či přístupu, které se velmi osvědčují a přináší své úspěchy. Mám tím na mysli především doučování po hodině, či doma s rodiči nebo kamarádem. V tomto případě zde nemám na mysli „spolupráci“, která by se týkala předešlého kooperativního systému, nýbrž pomoc ze strany někoho jiného, která je pro jedince klíčová a bez které by úkol či problém nevyřešil.

Rozdíl mezi kooperativní a individuální výukou je zřetelný. Avšak bylo by mylné se domnívat, že se nemohou mezi sebou prolínat a spojovat.

V oblasti tvořivého učení se častokrát prolínají všechny možné metody a různé myšlenkové operace. Prolínání kooperativní a individuální výchovy je zde tedy rovněž možné. Rozhodnutí, jakou výuku při vyučování použít, přináší vždycky svá úskalí. Učitel by si měl především určit, co bude probírat, jaké učivo chce žákům zprostředkovat. Dále pak, zda je učební látka nová, nebo zda se jedná o opakování. Také musí dobře znát své žáky, klima třídy, které v ní panuje, slabé a silné stránky třídy a jejího kolektivu. Učitel by měl být schopen určit (v případě, že se rozhodne pro kooperativní výuku), jak skupiny či dvojice žáků zkombinuje.

Obě formy výuky jsou úspěšné jen v tom případě, zda je učitel umí správně použít a umí odhadnout, kdy je použít.

Kooperativní výuka umožňuje učiteli práci žáků pozorovat, všimnout si jak pracují a současně velmi rychle navázat zpětnou vazbu. Při individuálním přístupu má na druhou stranu učitel možnost svého žáka lépe poznat, pochopit jeho přístup k učení samotnému. Nabízí se mu tak příležitost poznat žákovu práci a počítat s jistými faktory jeho myšlení a uvažování do budoucnosti. Lépe pochopí jeho psychiku a způsob myšlení a to se samozřejmě promítá do způsobu zadávání úkolů i hodnocení. Učitelova práce mimo jiné je, aby vnímal třídu jako celek, ale současně také každého žáka jako individuum a k tomu je potřeba právě tohoto přístupu.

Domnívám se, že obě formy výuky jsou potřebné jak pro žáky, tak pro učitele samotného.

4. Motivace

Pojem motivace slyšíme, takřkajíc, na každém rohu. Navíc o ní můžeme říci, že je téměř všude žádána. Motivováni bychom měli být při všem co děláme: v práci, ve škole, ale i v našem životě. Když ztratíme motivaci, je to jako bychom ztratili svůj cíl, smysl toho, proč děláme to, co děláme. Jak je to možné? Co přesně vlastně toto slovo znamená?

*„Slovo motiv pochází z latinského termínu **moveo – ere**, což znamená hýbu, respektive **motivus**, což znamená hýbající. Jde tedy o pojmenování hnacích sil lidské činnosti, které se nacházejí v individuu, osobnosti.“*¹¹

Motivací rozumíme jistý proces, který nás nutí něco dělat, nebo naopak zabraňuje, abychom něco udělali. Je to možná velmi jednoduchá formulace, ale přesto platí. Jedná se o psychický proces, který nás zkrátka vede k určitému cíli, dává nám sílu a potřebnou energii k tomu, abychom ho dosáhli. Jsme-li motivováni, směřujeme vpřed. Když říkáme, že jsme motivováni, znamená to, že chceme jednat. Něco vytvořit, vyrobit, říci, nějak se zachovat atp. Tento proces se tedy utváří v nás samotných a je ovlivňován našimi vlastnostmi, naším charakterem. Na druhou stranu, my jsme zase pod vlivem svého okolí, ve kterém žijeme. Tím dochází ke stálému vlivu mezi námi a okolím a tento fakt má samozřejmě vliv i na naši motivaci. Tento proces může být jak krátkodobý tak dlouhodobý, záleží jen na tom, k čemu jsme motivováni a jaký cíl tím sledujeme.

Současně tedy můžeme říct, že motivace má jak vnitřní, tak i vnější zdroje. Starý má na mysli **potřeby a incentivy**.

Potřeby chápeme jako vnitřní zdroj motivace a projevují se tím, že cítíme jakýsi nedostatek nebo přebytek. Starý ve své publikaci dále uvádí: *„Potřeby člověka neexistují izolovaně, ale vytváří osobnostní sféru potřeb. Potřeby jsou uspořádány hierarchicky.“*¹²

Jedná se o tyto potřeby:

- Potřeby fyziologické
- Potřeba bezpečí
- Potřeby pozitivních vztahů
- Potřeby sebeúcty
- Kognitivní potřeby

¹¹ Starý, K. a kol., Učitelé učitelů, Portál 2008, s. 12

¹² Starý, K. a kol., Učitelé učitelů, Portál 2008, s. 12

- Estetické potřeby
- Potřeby sebeuskutečnění, seberealizace

Této problematice potřeb a intencí se budu blíže věnovat v kapitole 5., která pojednává o potřebách žáků.

Do jisté míry můžeme říci, že motivace je i jakýsi druh zvědavosti. Jestliže jsme k něčemu „motivováni“, často nevíme, zda naše jednání či postupy, které k dosažení cíle použijeme, budou dobré a úspěšné. Tak dalece totiž nepřemýšlíme. My „pouze“ věříme, že se nám to, co jsme si předsevzali povede a budeme v té a té věci úspěšní. A přesně tyto psychické procesy můžeme označit jako motivující.

Je známo a také vyučováno, že aby byl učitel při své práci úspěšný, měl by umět své žáky motivovat. Tedy zaujmout je, vzbudit v nich zvědavost po nových informacích atp. Řada učitelů má ale právě s tímto procesem problém. Nebo spíše neví, jak v žácích tuto motivaci probudit. I motivace totiž podléhá vývoji, životnímu procesu. Je závislá na době, ve které žijeme a vytváří se v nás, v lidech, přičemž naše motivy k určitému jednání podléhají také změně. Žáci se mění, učební procesy a pomůcky se mění a motivace se tedy mění s nimi. Proto je tak těžké žáky motivovat. Způsoby a motivy, které byly dříve při vyučování platné, nemusí mít tu samou „platnost“ dnes.

Co vlastně znamená motivovat žáka? Jak by taková motivace měla vlastně probíhat. Motivovat v průběhu výchovně vzdělávacího procesu znamená žáka zaujmout, přinutit k činnosti a k uvažování, dále pak ke spolupráci v hodině a udržet ho v tomto stavu co nejdéle. Motivace by měla probíhat na začátku každé hodiny a měla by být natolik působivá a dobrá, aby žáky zaujala. V dnešní době je ale velký problém něčím zaujmout, když jsme každý den konfrontováni s takovým množstvím informací, motivů, obrázků, zvuků, situací atp. Tato samotná konfrontace s tím vším není až takový problém, jako spíše fakt, že tyto všechny informace dostáváme téměř „zadarmo“. Postupně dochází totiž k tomu, že si informace nemusíme vyhledávat (např. četbou), ale k tomu, že si informace nacházejí nás. Rozdíl mezi dospělým člověkem, nebo-li lépe starším člověkem a žákem je v tom, že „dospělý člověk“ má jiné vnímání reality než žák základní školy. Dospělý člověk přece jen dokáže informace, které se k němu dostávají nějakým způsobem třídit a přijmout. Žák základní školy, alespoň ten mladší, nikoliv. Stává se tak, že dnešní žáci mají přístup ke stejnému množství informací, jako dospělí lidé (což nemusí být nutně špatně), ale může se stát, že jsou tzv. „přehlceni“ a nevěnují takovou pozornost těm informacím, které mohou být

pro jejich duševní vývoj důležité. Touto „přehlceností“ mám na mysli všechny možné druhy médií (převážně pak televize a internet), ke kterým máme všichni přístup.

Jedinec, který se během svého raného života nenaučí přemýšlet a kriticky uvažovat pak může těžko rozlišovat, co je a není dobré, co může být reálné a co už ne, co může být škodlivé a co naopak ne. Otázka dobrého a špatného je samozřejmě velmi relativní a často vychází pouze ze subjektivních pocitů. Avšak i rozlišování subjektivního a objektivního myšlení je velice podstatnou věcí, které jsme se všichni díky základnímu vzdělání naučili.

Motivace souvisí s aktivitou a činností. Tvořivé vyučování, jak sám název napovídá, tuto aktivitu a činnost přímo vyžaduje. Tento způsob vyučování je, co se motivace týká, velmi bohatý. Ve frontálním způsobu výuky, kdy je učitel po celou dobu vyučování hlavním aktérem, je motivaci těžké vytvořit a hlavně udržet. Ve formě tvořivého způsobu vyučování jde ale o celý systém činností, který by měl žáky po celou dobu interesovat a udržet je v činnosti. V následujících podkapitolách bych se chtěla věnovat tomu, **jak žáky správně motivovat**, jaký **rozdíl je mezi motivací v tvořivém vyučování a ve frontální výuce**. Dále bych chtěla poukázat na **motivaci primární a sekundární**, uvést **rozdíl mezi konvergentním a divergentním myšlením**.

4.1. Jak žáky motivovat

Abychom žáky přiměli k aktivitě a k tomu, aby se podíleli na vyučování, musíme zvolit patřičné učební činnosti, kterými je můžeme motivovat.

Mezi činitele, které přispívají k motivaci žáků, můžeme zařadit např.:

- *hodnocení a klasifikace*
- *motivace cílem vyučovací hodiny*
- *kvalita řízení vyučovacího procesu*
- *zajímavost vlastního obsahu výuky*
- *osobnost učitele*
- *sociální vazby ve třídě i mimo třídu*
- *motivace odbornou praxí*
- *emocionální vztahy žáka k prostředí, učiteli, spolužákům*¹³

¹³ Petrová, A., Didaktika a tvořivost, Liberec 1995, s. 92-93

Starý poukazuje na to, že na motivaci žáků se lze dívat dvojím způsobem:

1., Učitel prostřednictvím motivace zvyšuje efektivitu učení, pracuje s motivační sférou žáka tak, aby vzbudil jeho zájem o školu a vyučování.

2. Učitel musí současně tuto motivační sféru žáka dále rozvíjet, kultivovat ji, zakládat nové motivy apod.“¹⁴

Motivace žáků ve škole, jak autor uvádí, je procesem, který se odehrává v jistém sociálním prostředí, kde mají žáci své specifické potřeby a na druhou stranu je od nich cosi specifického požadováno. Motivace je tedy procesem, který se skládá z více prvků, které se navzájem prolínají a záleží na spoustě činitelů, aby byl tento proces úspěšně nastartován a během určité doby udržen.

Motivace může být vzbuzena jak u jedince tak i v celé skupině žáků. Při práci ve skupině a při individuální práci se motivační proces liší tím, že v případě individuálního způsobu práce se jedinec plně soustředí jen na svůj výkon a pracuje se sebou samým a svými zkušenostmi a vědomostmi. V případě skupinové práce jsou veškeré myšlenkové procesy, názory a zájem o problém konfrontovány se všemi členy skupiny dohromady. Při skupinové práci hrozí nebezpečí, že se některý jednatel může od skupiny odtrhnout a přestat přispívat svými podněty – tedy že ztratí motivaci. Důvodů může být hned několik: jiný schopnější žák, který má vůdčí sklony, nedůvěřivost, kterou žák vůči sobě může trpět, pocit, že je ten druhý lepší a chytřejší než je on, malá průbojnost ve skupině, malé sebevědomí. Při individuálním přístupu k problému, kdy žák pracuje samostatně se může zase objevit riziko neúspěchu, nebo-li stagnace, kdy se žák nemůže tzv. „hnout z místa“ a není schopen pokračovat, protože neví jak. Zde může dojít k tomu, že žák ztratí chuť, motivaci, pokračovat. I v tomto případě může hrát svou roli sebepodceňování anebo také neschopnost se soustředit, či zkoušet nové možnosti řešení.

Motivace je složitý proces a není lehké jej udržet. Je velmi náročná v tom, že je potřeba ji neustále podněcovat a tak v žácích vzbuzovat zvědavost a dodávat jim vědomí toho, že jsou schopni něco dokázat.

Když jsem se věnovala kapitole o individuálním a skupinovém učení, rozebírala jsem tyto metody a uváděla jejich klady i zápory. V obou těchto přístupech k učení hraje motivace velmi důležitou roli.

Věnujme se teď ale jednotlivým činitelům, které přispívají k motivaci žáků

¹⁴ Starý, K. a kol., Učitelé učitelů, Portál 2008, s. 15

1. Hodnocení a klasifikace

Hodnocení a klasifikace jsou faktory probíhající jak během výuky, tak i jako konečné shrnutí práce žáka na konci školního roku. Klasifikace patří k jednomu z nejdůležitějších a nejsložitějších činností učitele. Jedná se o komplexní hodnocení žáka během celého roku. Dochází k němu ale i v průběhu roku v podobě zkoušení, hodnocení domácích úkolů a chování.

Motivovat žáka pomocí hodnocení bylo vždy účinným elementem. Hodnocení a klasifikace žáka totiž vypovídá o jeho schopnostech a vědomostech. Obsahuje komplexní obraz toho, jak žák ovládá probranou látku, jak je schopný pracovat v hodině, jaké chování uplatňuje během výuky nebo o přestávkách atp. Znamka pak ostatním ukazuje, jak dobře nebo špatně si žák v těchto oblastech stojí a do jisté míry ho „klasifikuje“ do určité skupiny.

Hodnocení je velmi složitý systém, který obsahuje všechny výše zmíněné faktory. Je velmi důležité, aby byl učitel při hodnocení každého žáka velmi objektivní a bral v úvahu všechny skutečnosti, kterých si je u žáka vědom. Zde musí učitel přistupovat ke každému žákovi zcela individuálně a vnímat ho jako osobnost se všemi jeho schopnostmi. Každý žák je jiný, v něčem dobrý, v něčem horší. Žák může např. trpět určitou poruchou, která mu znesnadňuje osvojování si látky, jako je např. dyslexie či dysgrafie a i na tyto skutečnosti (a nejen na tyto) by měl učitel brát ohled a přistupovat s tímto vědomím ke klasifikaci žáka. Velkou roli zde samozřejmě hraje jak profesní tak osobní zkušenosti učitele.

Žák si je prakticky od první třídy vědom toho, že je učitelem hodnocen. Toto hodnocení mu samozřejmě vytváří obraz o něm samém. Může ho buď motivovat, či odrazovat. Ve většině případů hodnocení žáka motivuje. I u těch nekomplikovanějších jedinců, se kterými jsem měla možnost se setkat během své praxe, jsem si všimla jedné zcela vypovídající věci. Ve chvíli, kdy žákovi ukážeme, že za výkon, který podává během výuky (ať už je to ústní nebo písemné zkoušení, práce v hodině, aktivita apod.) bude spravedlivě ohodnocen, začíná se snažit o ty nejlepší výsledky, je motivován.

Několikrát jsem byla svědkem toho, že jsem dala v hodině šanci žákovi, se kterým jsem měla problémy výchovného rázu. Dokázala jsem ho přesvědčit o mé nezájatosti vůči němu a o tom, že mě opravdu momentálně zajímá pouze to, co může k danému problému či látce říci a ne to, abych s ním řešila situaci, kdy vzal např. někomu druhému tužku. Žák poté zvážil situaci a opravdu odpověděl na otázku. O to více byl pak překvapený, když jsem mu za odpověď poděkovala a dala jeho názor za příklad celé třídě. Tím se samozřejmě neřeší

problém kázně a přestupků, které někteří jedinci provádějí. Já jsem si jen všimla, že ve chvíli, kdy žákovi ukážeme, že ho bereme tzv. vážně a dáváme mu důvěru v to, že opravdu věříme, že může říci k tématu něco rozumného, má to výsledek většinou úspěšný.

2. Motivace cílem vyučovací hodiny

Motivace by měla být cílem každé vyučovací hodiny. Učitel by si měl být vědom toho, že motivovat žáky je jeho snad nejdůležitějším úkolem. Jak ale udržet motivaci celou hodinu? Tuto otázku si klade asi více učitelů. Já jsem se po dobu své praxe setkala se zcela klasickým příkladem - střídání aktivit. Hodina samotná se skládá z několika částí, které je nutné dodržet a udržet. Ať už je to úvod hodiny, tj. čas, kdy bychom měli žáky začít motivovat, kontrola domácích úkolů, opakování látky z minulé hodiny a konečně probírání nové látky a zopakování náplně hodiny.. To vše se děje v jedné vyučovací jednotce.

Opět příklad z praxe:

Vyučovala jsem právě 7. třídu v německém jazyce. Téma hodiny znělo: Minulý čas sloves. Gramatický jev nikoli jednoduchý, s potřebou koncentrace a znalosti tvarů přítomného času sloves. Potřebovala jsem, aby mi žáci skutečně celou hodinu věnovali pozornost. Ze zkušenosti vím, že právě při této látce, dochází často k nepochopení toho, jak se tento čas tvoří a za následek to má nepochopení dalších gramatických jevů, které na toto navazují. Věděla jsem, že abych celou hodinu udržela žáky koncentrované, budu muset hodinu vymyslet zábavnější formou. Jak už jsem se zmínila, téma je to složité a často dochází k tomu, že žáci při osvojování tohoto gramatického jevu často narazí na problém a vzdávají se. Potřebovala jsem tedy hodinu vést s vtipem a vyvolat u žáků pocit, že nic není tak těžké, jak to na první pohled vypadá. V lekci učebnice byla součástí i slovní zásoba týkající se tématu zvířat. Slovní zásobu měli mít žáci již osvojenou a tak jsem jako opakování zvolila obrázkovou knihu se zvířaty a podle obrázků vybraných zvířat jsem s žáky cvičila slovní zásobu. Do toho jsem pro odlehčení zapojila i předvádění zvuků, které jsou pro dané zvíře typické. Hodina tak začala velmi zvolna a s vtipem. Po úvodu hodiny jsem začala probírat nový gramatický jev. Obnášelo to krátké zopakování přítomného času a na to jsem pozvolna navázala časem minulým. Po zápisu na tabuli a vysvětlení základních pravidel jsem začala s osvojováním látky. Použila jsem opět obrázkovou knihu a žáky jsem postupně aktivovala k tomu, aby patřičné zvíře spojili se slovesem v minulém čase (např. orel letěl, ryba plavala atd.). Při této činnosti se samozřejmě začaly ukazovat první chyby a nesrovnalosti. Společným

úsilím se ale lépe dařilo chyby odstraňovat. Následovalo psaní vět do sešitu. Tedy změna aktivity – od ústního projevu k psanému. Z hodiny jsem měla celkově dobrý pocit. Podařilo se mi totiž u žáků udržet pozornost a i když byla pro ně látka nová a nás čekalo v dalších hodinách opakování a cvičení tohoto gramatického jevu, věděla jsem, že princip nové látky je pochopen a nedělá větší potíže.

3. Kvalita řízení vyučovacího procesu

Kvalita řízení vyučovacího procesu záleží na více faktorech. Patří mezi ně např. probíraná látka, klima třídy, osobnost učitele. Žádná vyučovací hodina není stejná i když je vedena tím samým učitelem a s tím samým tématem v jiné třídě stejného ročníku. Každá třída je také jiná, má jiné třídní klima. Třída může být dobrým kolektivem ale nemusí, mohou v ní být převážně bystří žáci anebo naopak, může to být třída nově sestavená, kde se žáci ještě příliš neznají. Tyto všechny faktory hrají ve prospěch či neprospěch kvalitního řízení vyučovacího procesu. Učitel může být sebelépe připraven na hodinu a přesto se mu nepodaří to, co si přál. Může se stát, že musí téměř celou hodinu řešit kázeňské přestupky, neustále někoho napomínat atp. To vše může hodinu naprosto zničit. Na druhou stranu se může stát, že učitel je nepřipravený nebo látku podává nesrozumitelně, nejasně, nedává žákům patřičný čas na pochopení, osvojení látky, neopakuje látku atp.

4. Osobnost učitele

Zajímavost vlastního obsahu výuky je přáním každého učitele. Snad každý učitel si přeje, aby látka, kterou vyučuje byla pro žáky zajímavá. Osobně se domnívám, že každá výuka jakéhokoli tématu může být podána tak, aby žáky zajímala. Záleží to opět na tom, jak si s tím učitel poradí. Ovšem zase se vracím k tomu, o čem jsem se zmínila v předešlém odstavci. Záleží nejen na učiteli samotném, nýbrž i na žácích. Učitel by měl svoji třídu znát natolik dobře, aby látku mohl žákům přizpůsobit. Obecně se ukazuje, že existují třídy, které jsou prospěchově lepší než třídy jiné. Učitel by měl vědět, jaké silné a slabé stránky jeho třída, resp. jeho žáci mají. Tzn. látku přizpůsobit. Látku nedělat lehčí ani těžší, nýbrž zvolit takové tempo a způsob výuky, při kterém je třída schopná si látku osvojit a jít v učivu úspěšně dále. Osobnost učitele je velmi diskutovaným tématem. Učitel je člověkem, na kterého je v jeho zaměstnání kladeno hodně požadavků nejen ze strany dětí, ale i rodičů a jeho nadřízených.

Očekává se od něj, že svou práci bude dobře zvládat, že je kompetentní k tomu, aby vyučoval děti a působil na ně ve výchovně vzdělávacím procesu. Je obecně známo, že tato práce je psychicky velmi náročná.

Vedle teoretických znalostí, které tato práce obnáší, by měla být osobnost učitele vybavena jistými morálními kvalitami. Měl by mít smysl pro spravedlnost, měl by být objektivní, cílevědomý, kritický a zároveň sebevědomý, odvážný a nebojácný. Žáky by měl vést mimo jiné k tomu samému. Měl by být pro žáky vzorem ve všech ohledech. Tyto všechny vlastnosti by měly být pro žáky motivující a psychicky prospěšné.

5. Sociální vazby ve třídě i mimo třídu

Pod pojmem „sociální vazba“ si většinou představujeme určitý vztah. V tomto smyslu se jím budeme zabývat ve spojitosti s žáky a třídním prostředím. Každé dítě, které se setkává se svými vrstevníky, ať už ve škole či v různých zájmových kroužcích, si kolem sebe vytváří skupinu lidí, které má rádo a kteří mají rádi jeho. Ve školním prostředí je tento jev velmi patrný. Vznikají tak první přátelství, ale i rozbroje a hádky. Je to součástí socializačního procesu, kterým jsme prošli každý z nás. Motivace se v tomto případě může projevit např. tak, že žák, který ve třídě nepříliš vyniká v učivu, se může začít více snažit třeba i „jen“ kvůli tomu, že jeho soused, spolužák, kamarád, má lepší výsledky než on. Žákům s lepšími výsledky se říká „tahouni třídy“ a tito žáci patří mezi děti, které jsou velmi bystré a v hodinách aktivní. Často jsou vzorem pro druhé a nejeden žák se je snaží dohnat. Je to jeden z velice působivých motivačních způsobů. Mají však i svá úskalí. Může se např. stát, že takový fakt není pro některého žáka motivující, nýbrž deprimující. V horším případě dochází mezi žáky k nevraživosti a závisti. V takovém případě by měl učitel takovou situaci rozpoznat a věnovat jí pozornost. Měl by se snažit problém mezi žáky eliminovat a popř. „ublíženého“ žáka přesvědčit, že i on může dosahovat lepších výsledků. Nemůžeme říci stejných, neboť každý žák je individuum s patřičnou inteligencí. Pokud bychom žáka přesvědčovali, že může dosáhnout stejných výsledků jako takový bystrý žák (a současně bychom věděli, že to není možné), situaci bychom tím jen zhoršili. Důležité je pokusit se zbavit žáka této závisti a nevraživosti nebo i pokusů o vzdávání se, ale naopak v něm vzbudit touhu a výdrž. Ukázat mu, že nic není tak složité, jak to na první pohled vypadá a že jde vlastně jen o to, jaký způsob

k dosažení cíle zvolíme. To je jeden z klíčových principů motivace – zvolit si způsob, jak dosáhnout cíle.

To souvisí i s emocionálními vztahy žáka k prostředí, učiteli nebo spolužákům. Tyto emocionální vztahy můžeme také zařadit do sociálních vazeb. Nejen vztahy mezi spolužáky mohou ovlivňovat žákovu motivaci. Mezi další faktory se řadí i prostředí a učitel sám. Tyto vztahy mohou být jak pozitivní, tak negativní. Učitel je zase v roli toho, kdo by se měl snažit, aby prostředí ve třídě a vztahy žáků k němu byly co nejlepší. Sami si dokážeme jistě představit, že v prostředí, kde se necítíme zvlášť dobře, se nám nedaří pracovat nebo jsme nesoustředění. To samé platí i o osobě, ke které máme jistou nedůvěru. Při setkání s ní se asi nebudeme chovat uvolněně a bezprostředně. Podobně se musí cítit žák nebo žáci, jsou-li v prostředí, které jim nevyhovuje anebo jsou-li s osobou, ke které nemají žádný vztah nebo ke které necítí sympatie. Pokud se takto negativně žák ve třídě cítí, odrazuje se to na jeho chování i jeho přípravě a projevech ve třídě. Může se stát, že pokud má žák takový problém s osobou učitele, dává mu to patřičně najevo. Je to jeden z faktorů, který je poměrně snadno rozpoznatelný. Vyžaduje ale velkou míru empatie ze strany učitele. Vedle všech těchto činností, které jsem již k učitelově práci uvedla, patří empatie a schopnost vcítit se do druhého k jeho dalším schopnostem, které by měl ovládat. Proto je velmi důležité vytvořit ve třídě takovou atmosféru, která je příjemná a vybízí žáky jak k práci, tak aktivitě a i tvořivosti. Atmosféra, která nevyvolává strach, obavy, falešné představy, nýbrž je téměř přátelská, otevřená, vytváří pocit, že tady jsem v bezpečí a na správném místě. Během své souvislé praxe jsem zažila obě podoby tohoto prostředí a vím, že je někdy opravdu těžké takovou přínosnou atmosféru vytvořit a ještě těžší ji udržet. Na druhou stranu, když toho učitel dosáhne, hodina je mnohem příjemnější a žáci spolupracují, protože jsou uvolnění a otevření.

4.2. Motivace v projektové výuce (primární a sekundární motivace)

V projektové výuce můžeme také mluvit o motivaci primární a sekundární. Primární motivací můžeme rozumět motivy či pohnutky, které nás nutí k činnosti z hlediska určitého nedostatku, který se snažíme napravit. Vychází tedy ze zájmů a potřeb osobnosti.

Sekundární motivací (snaha vyřešit úlohu ve škole) pak můžeme nazvat tu, která zavdává motivy k jejímu uspokojení až po té, co jsou uskutečněny potřeby primární motivace. Stejně tak můžeme primární motivaci žáka označit jako touhu po novém poznatku, touhu se něco nového dozvědět. A posléze sekundární motivaci jako výsledek jeho snažení, tedy např.

ohodnocení za provedenou práci. Tato sekundární motivace ovlivňuje osobnost žáka a je také spojena se socializací. Žák tím totiž může velmi často sledovat dosažení určité prestiže v očích ostatních, či uspokojení pocitu, že je schopen pracovat až do konce, schopen něco vytvořit nebo že např. pracuje lépe než ostatní žáci. Sekundární motivace se tedy dostavuje zpravidla až po primární motivaci, která často působí motivačně sama od sebe. Jedná se např. o pocit, či chuť dosáhnout něčeho pro sebe. Pokusit se najít své hranice, své možnosti. Tento stav můžeme např. přirovnat k běžci, který trénuje na maratónský běh. Jeho motivací je vyhrát maratón, tedy doběhnout do cíle jako první. Primární motivace spočívá, díky každodennímu tréninku v tom, že se zlepšuje a pociťuje lepší fyzickou kondici. Tento samotný fakt jej motivuje k tomu, aby pokračoval v tréninku. Jako sekundární motivaci můžeme na tomto příkladu vidět např. to, že za první místo v běhu může vítěz získat nějakou věcnou cenu, anebo uznání od zkušenějších kolegů.

Tento samý proces se může dít s žákem základní školy. Žák je motivován k činnosti proto, že jej činnost, kterou právě provádí baví a činí mu potěšení se zabývat právě tím, co dělá. To je případ primární motivace. Už jen samotná činnost je motivující. Jako sekundární motivací můžeme nazvat buď slovní ohodnocení učitele nebo známku, kterou dostane za vyřešený úkol.

Tato motivace se může velice dobře projevovat a rozlišovat právě v projektové výuce. Projektová výuka podporuje mimo jiné také tvořivost. V této formě výuky dochází u žáků velmi často k vysoké aktivitě a žáci jsou více motivovaní, třeba jen proto, že tento způsob výuky neznají nebo ji neprovádí ve vyučování často.

Projekt v hodinách německého jazyka

S žáky 8. a 9. třídy jsem během souvislé praxe uskutečnila projekt v hodině německého jazyka. Mým záměrem bylo zopakovat a procvičit gramatický jev, s kterým se žáci již seznámili, ale bylo potřeba tyto znalosti upevnit. Místo obvyklých cvičení jsem zvolila formu projektu. Dalším mým záměrem bylo rozvíjet některé klíčové kompetence, jako např. kompetence pracovní, sociální a komunikativní. Vytvořila jsem sedm stanovišť, přičemž na každém z nich se jednalo o jinou činnost. Protože se projekt týkal německého jazyka chtěla jsem uplatnit všechny dovednosti.

Mezi ně patří:

- **ústní projev**
- **poslech s porozuměním**
- **čtení s porozuměním**
- **psaní**
- **práce se slovníkem**

Tyto činnosti byly ukryté v různých úkolech a didaktických hrách, které obsahovalo každé stanoviště. Každý úkol byl jiný i když se týkal stejného gramatického jevu. Jednalo se o nácvik minulého času (perfekta). S žáky jsem látku již probírala a teď jsem jim touto formou chtěla ukázat, jak zábavně a se zapojením jejich samotné činnosti, dokáží tento gramatický jev sami tvořit a sestavovat věty, rozhovor apod. Tématem tohoto projektu byl „volný čas“ a převážná část slovní zásoby se právě týkala tohoto tématu.

Všichni dostali pracovní listy, kam měli vyplňovat své úkoly. Po důkladném vysvětlení, jak má práce postupovat, jsme mohli začít.

1. stanice

Tato stanice byla zaměřena na rozhovor v německém jazyce. Tento úkol vyžadoval práci ve dvojicích. Na lavici ležely otázky v německém jazyce a úkolem bylo se dotazovat a odpovídat. Jeden žák položil otázku, jeho partner ji zodpověděl. Žáci se dotazovali a ptali sebe navzájem.

2. stanice

Zde byla umístěna didaktická pomůcka spočívající ve dvou dřevěných destičkách. Tyto dřevěné desky mají vertikálně umístěné dvě řady hřebíků, které se nacházejí zhruba uprostřed desky, přičemž vzdálenost jednoho hřebíku od druhého je horizontálně asi 5 cm a vertikálně asi 2 až 3 cm. Každý hřebík, ale pouze jen jedna řada, má navlečenou gumičku. Po vnějších stranách destiček jsou umístěny fólie s úkoly. Úkolem žáka je informaci, větu, obrázek, slovíčko, číslici atp. správně spojit právě touto gumičkou s hodícím se pojmem, informací na druhé straně. Na fóliích, které jsem připravila, byly na jedné straně napsány jednoduché věty v minulém čase. Gumičkou pak měli spojit příslušný hřebík, u kterého byl český překlad německé věty.

3. stanice

Hvězdice je další didaktickou pomůckou, kterou si učitel připraví a po té rozstříhá na jednotlivé trojúhelníky, ze kterých se hvězdice skládá. Úkolem žáka je správně pospojovat strany trojúhelníků tak, aby vznikl opět obrazec hvězdice. Na strany trojúhelníků jsem v tomto případě napsala tvary sloves v minulém čase a jejich infinitivy.

4. stanice

Práce se slovníkem. Úkolem bylo najít ve slovníku určitý počet sloves, které se týkají tématu „volný čas“. Poté nalezená slovesa vypsát do pracovního listu a vytvořit jednoduchou větu v minulém čase.

5. stanice

Na lavici byly rozloženy obrázky různých činností. Např. dívka s knihou (četba), chlapec v bazénu (plavání) atd. Úkolem žáka bylo pojmenovat tento obrázek správným slovesem, vyjádřit tuto činnost německým slovesem a vytvořit minulý čas.

6. stanice

Poslech s porozuměním. V pracovním listě žáci k tomuto úkolu našli otázky, jejichž odpovědi získali právě z daného poslechu.

7. stanice

V této stanici bylo úkolem seřadit obrázky k větám, které se týkaly opět „volného času“. Např. obrázek se psem a jeho pánem. K tomu žáci mohli najít větu: Ich gehe mit meinem Hund spazieren. (Jdu se svým psem na procházku.) atp. Jeden obrázek chyběl a jedna informace přebývala. Úkolem bylo tento obrázek nakreslit.

Při práci na tomto projektu se mi podařilo žáky motivovat do takové míry, že na svých úlohách pracovali i o přestávce. Projekt jsem totiž záměrně uvedla ve dvou po sobě jdoucích hodinách. Ve chvíli, kdy zazvonilo na přestávku jsem očekávala, že si ji uděláme a po ní budeme opět pokračovat. Stalo se ale, že někteří žáci pokračovali v práci a i na mou výzvu udělat si přestávku nechtěli přistoupit. Poprvé jsem tuto třídu viděla pracovat se zájmem a poprvé jsem ji také viděla takto dlouhodobě motivovanou.

Na této ukázce jsem chtěla přiblížit primární a sekundární motivaci. Žáci samozřejmě věděli, že za projekt budou ohodnoceni. Dostalo se mi ale té zkušenosti, že žáci mohou být opravdu motivováni nejen známkou, ale i činností, kterou právě dělají. Měla jsem tedy možnost setkat se s touto primární motivací u žáků během projektu, který jsem s nimi uskutečnila.

Při závěrečném zhodnocení jejich práce jsem samozřejmě chtěla vědět, jak se jim práce na tomto projektu líbila, co se jim líbilo více, co naopak méně, co by si pro příště přáli změnit atp. Setkala jsem se převážně s kladnými odpověďmi a s nadšením. Malým nedostatkem bylo, že zvláště jedno stanoviště bylo pro žáky obtížné. Neodhadla jsem obtížnost úkolu a ten dělal většině žáků problémy. V každém případě žáci celé dvě hodiny aktivně pracovali a při rekapitulaci jejich výsledků bylo vidět, že jsou na svou práci náležitě pyšní. Všem se podařilo splnit všechny úkoly. Některým s většími, některým s menšími obtížemi. Všichni ale uspěli a dosáhli cíle.

4.3. Konvergentní a divergentní myšlení

Konvergentní myšlení můžeme definovat takto: „Lineární hledání většinou jednoho správného či logického závěru resp. řešení z daných informací či specifických úkolů.“¹⁵

Divergentní myšlení můžeme definovat jako: „Laterální, boční, rozbíhavé, originální, tvořivé myšlení, jehož výsledkem je více variant řešení daného problému, který skutečně má více řešení.“¹⁶

Z definic se nám jeví divergentní myšlení jako fenomén, který je tvořivosti a kreativě více bližší a snad i více používaný. Tento druh myšlení je velmi důležitým faktorem při tvořivém způsobu výuky a vůbec při myšlení a uvažování vůbec. Nutno však dodat, že i konvergentní myšlení má v tvořivosti své místo.

Je obecně známo, že tvořivost lze do jisté míry naučit. Jde ji i tzv. trénovat. Stejně jako paměť. V oblasti konvergentního myšlení má své pevné místo logika a určitý postup, který je více méně často jen jediným a správným. Konvergentní myšlení je založeno na jistých znalostech, které jsou potřeba k řešení problému či úlohy a žák musí mít o těchto faktech

¹⁵ http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=divergentn%ED

¹⁶ http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=divergentn%ED

povědomí. Velmi často se tento způsob myšlení projevuje např. v matematice. Žáci jsou při řešení početních úkolů či slovních úlohách odkázáni na jistý matematický postup, který se nedá příliš měnit. Je pevně daný a je téměř jisté, že pokud bude žák správně postupovat, dobere se výsledku. Toto můžeme vztahovat nejen na předmět matematiky, ale týká se to např. i výuky jazyků. Tak např. každá mluvnice má jistá pravidla a zákonitosti, kterých je třeba se držet, chceme-li jazyk dobře ovládat. Představme si, že se žák učí německý jazyk, kde je mimo jiné např. potřeba znát, jaký pořádek slov existuje ve větě vedlejší. Žáci ví, že v každé německé vedlejší větě stojí určité sloveso na konci věty. Ví také, jakými spojkami je vedlejší věta uvozena a podle ní jsou pak schopni rozlišit, zda se jedná o větu hlavní či vedlejší. Pak musí použít správný postup k tomu, aby vedlejší větu správně vytvořili. Ve chvíli, kdy si žáci tento gramatický jev osvojí, používají ho již automaticky a nemusí se na něj pak příliš soustředit.

Příkladová věta:

Ich muss schlafen gehen, weil ich morgen früh austehen muss.

Musím jít spát, protože ráno musím brzy vstávat.

Znalost tohoto gramatického jevu (tvoření vedlejších vět) je pravidlo, které žáci musí znát, chtějí-li vytvořit vedlejší větu.

V tomto příkladu jsem chtěla ukázat použití konvergentního myšlení ve výuce cizího jazyka. Divergentní myšlení se pak v jazyce může projevovat dalšími různými způsoby. Pro příklad, uvedu následující, např. při ústním projevu žáka. Představme si, že je žák jazykově a gramaticky vybaven natolik, aby se mohl více či méně ústně vyjadřovat v cizím jazyce. To, jak žák volí slova, sestavuje věty, vyjadřuje své myšlení, můžeme považovat za způsob divergentního myšlení. Žákovým cílem je vyjádřit např. svou myšlenku. Volí tak slova podle svých znalostí, „vkusu“, uvážení atd. Ve svém ústním projevu se žák může vyjadřovat tak, jak sám uzná za vhodné, tedy při volbě slovní zásoby, počtu vět a různých gramatických jevů, které chce či nechce použít. Je to způsob tvořivého myšlení, kreativity. Je to hledání způsobů, jak se co nejefektivněji vyjádřit, je to jeho ústní projev. Žádný z žáků se nevyjadřuje stejným způsobem. Každý z nich přemýšlí a uvažuje trochu odlišně. A v každém takovém vyjádření se projevuje žákova tvořivost. Tedy v tomto případě schopnost, přemýšlet o tom, co řekne. To samozřejmě platí pro situaci, kdy po žákovi požadujeme, aby vyjádřil to, co si myslí a ne odpověď na konkrétní otázku, či problém.

*„Tvůrčí čili divergentní myšlení nabízí příležitost, jak objevit v každé situaci více, než je běžné.“*¹⁷

Samozřejmě že záleží na množství vědomostí, které žák celkově o jazyce má. Na tomto příkladě jsem chtěla pouze ukázat, že ve výuce cizího jazyka je možné rozvíjet obě formy myšlení. Tedy jak divergentní, tak i konvergentní.

Oba tyto způsoby myšlení se mohou celkem dobře projevovat např. při práci na různých projektech, kde jsou žáci nuceni vycházet ze znalostí a postupů, které znají a přitom hledat další jiná východiska a způsoby, jak se dobrat výsledku.

Robert Fisher se v publikaci *Učíme děti myslet a učit se*, uvádí příklady, jak toto divergentní myšlení u žáků rozvíjet a jakými způsoby je jej možné měřit.

Kresebná zkouška spočívá v následujícím. Učitel žákům rozdá papíry, na kterých jsou předkreslené jednoduché tvary. Úkolem žáka pak je vytvořit z těchto tvarů nějaký obraz.

Zkouška zrakové představivosti je zkouškou, při které je žákovi předložena kresba s otázkou. Otázka může např. znít: „Co to je?“. Žák má uvést podle svého uvážení co nejvíce možností a variant, které si dovede představit a uvést, co všechno může kresba obsahovat.

Verbální zkouška slouží k ústnímu vyjádření jedince. Žák reaguje na otázku, která mu je dána učitelem a jeho úkolem je najít co nejvíce možných variant. Např.: „Jak byste se zachovali v této situaci, vy?“

*„.....tvořivost je procesem získávání vnímavosti vůči problémům, nedostatkům, mezerám v poznání, chybějícím prvkům, rozporům a tak dále; procesem rozpoznávání překážek; procesem hledání řešení, odhadování či formulování domněnek o nedostacích, ověřování a opakovaného ověřování těchto domněnek a podle možnosti jejich pozměňování a dalšího ověřování; a posléze sdělování výsledků.“*¹⁸

Žáci základní školy a vůbec děti obecně mají ve srovnání s dospělými velkou výhodu. Ve své spontaneitě, nezkušenosti a fantazii dokáží podle mého názoru dosáhnout větší míry tvořivosti, než lidé dospělí. Psala jsem již, že tvořivost je do jisté míry naučitelná a z toho pak může vyplynout hledisko, že tvořivost narůstá spolu s věkem a zkušenostmi. To může být samozřejmě také platnou informací, ale v případě fantazie a tvořivosti takové, kterou mám teď na mysli, může být opravdu výhodou, že je člověk nepoznamenaný zkušenostmi a věkem.

¹⁷ Fisher, R., *Učíme děti myslet a učit se*, Portál 1997, s. 87

¹⁸ Fisher, R., *Učíme děti myslet a učit se*, Portál 1997, s. 90

Takový mladý jedinec má totiž možnost vidět věci ještě nezabarvené, nespádající do kontextů a bez jakékoli propojenosti. V tom vidím, v jistém slova smyslu, velkou výhodu a hlavně bohatství nápadů a spontaneity.

5. Potřeby žáků a potřeby vzdělávací

V této kapitole bych se chtěla zabývat potřebami žáků. Potřebami mám na mysli všechny nezbytné okolnosti výchovně vzdělávacího procesu, které se týkají pouze žáků a které jsou často ve výchovně vzdělávacím procesu opomíjeny. Tuto kapitolu člením do následujících částí:

- Klima ve třídě (snaha minimalizovat strach z neúspěchu, potřeba pozitivních vztahů, přátelství)
- Potřeba bezpečí a další neméně důležité potřeby
- Zapojení rodičů do výuky

Domnívám se, že tyto podkapitoly dostatečně objasní můj záměr a poskytnou bližší specifikaci potřeb žáků na běžné základní škole.

Pojem „potřeba“ je definován jako určitý nedostatek něčeho, který jedinec pociťuje. Jedná se ale o pocit zcela subjektivní a často je tento pojem zaměňován s pocitem nutnosti a posléze (pokud se uspokojení potřeby nedostává), pocitem zoufalosti. Potřeba něčeho může mít různý charakter. Může být velmi nutná – např. potřeba jídla či spánku, či méně nutná – např. potřeba se setkat s kamarády, potřeba zábavy, odreagování. Tímto jednoduchým dělením nemám v úmyslu hodnotit, jaká potřeba je důležitější a jaká naopak ne. Při této ukázce jsem se zaměřila jen na ty potřeby, které jsou pro náš život bezpodmínečně nutné. Člověk potřebuje jíst, spát atp. Ve chvíli, kdy jsou tyto primární potřeby naplněny, má jedinec „chuť“ dělat něco jiného, setkat se s někým atp. A i to je potřeba, min. psychická potřeba. Tedy pobavit se, setkat se s přáteli, odpočinout si od práce, relaxovat. Dostáváme se tedy k tomu, že potřeba jako taková má mnoho tváří.

Ve výchovně vzdělávacím procesu můžeme také hovořit o potřebách. Jsou to potřeby velmi specifické a pro vzdělání nepostradatelné. Jedná se převážně o **potřeby vzdělávací**. K tomu, aby těchto vzdělávacích potřeb bylo dosaženo, je potřeba zabezpečit jiné, které dávají možnost následujících vzdělávacích potřeb dosáhnout.

Školní prostředí je prostředím, kde se odehrává výchovně vzdělávací proces. V tomto prostředí žáci dosahují určitého vzdělání. Úkolem školního prostředí je tento proces uskutečnit co možná nejpříjemněji.

Rámcový vzdělávací program, který se na tyto vzdělávací potřeby úzce soustředí, se současně zabývá i tvořivostí při výuce. Velký důraz je zde kladen převážně na učitele, protože právě učitel je tím hlavním činitelem, který má výuku a celý vzdělávací proces podřídit, přizpůsobit a zprostředkovat žákům. Jeho úkolem je žáky nejen vést, ale připravit jim takové prostředí (klíma třídy) a splnit takové potřeby, které jsou pro výchovně vzdělávací proces nezbytné.

Současně mezi učitelovy další úkony ve vzdělávacím procesu patří rozvoj osobnosti žáka, naučit jej tvořivosti a umět jej také motivovat. O těchto všech faktorech jsem se zmínila již v předešlých kapitolách. Aby ale učitel mohl dobře rozvíjet tvořivost žáků a uměl je vést i k aktivnímu a samostatnému zvládnutí jejich vědomostí a také činností, které při výuce provádí, je potřeba vést je hlavně k potřebě vzdělávací. Je to složitý a obtížný proces, k jehož dosažení slouží všechny níže uvedené potřeby (viz. potřeby fyziologické atp.) Učitel by měl umět rozvíjet schopnosti žáků a vést je k samostatným názorům. Toto všechno souvisí s celkovým kontextem potřeb, s prostředím, ve kterém se žáci nachází (tedy klimatem třídy), ale i s jejich rodiči, kteří do výuky svých dětí také zasahují.

Vzdělávací potřeby tedy můžeme definovat nejen jako formální plnění obsahu vzdělání, tedy učební látky, ale i jako soubor všech možných faktorů, které vedou žáky k aktivní spolupráci v hodině, k jejich tvořivému myšlení a motivaci. Touto cestou by měl učitel žáky vést a do jisté míry v žácích tyto vzdělávací potřeby aktivovat, probouzet. Tím, že je povede k tvořivosti při vyučování, k tomu aby si utvořili vlastní názor, je povede současně ke zvědavosti a k tomu, aby se nadále vzdělávali a učili se novým poznatkům. Právě tím, že v žákovi vyvoláme potřebu, můžeme u něj dosáhnout motivace.

Podívejme se nyní na výčet potřeb, které tomuto procesu předcházejí.

Za základ jsou považovány **potřeby fyziologické** (potrava, vzduch atp.), které jsou pro náš život nezbytné. V kontextu výchovně vzdělávacího procesu je velice důležité, zvláště pro učitele, si uvědomit primární faktory těchto fyziologických potřeb. Je-li totiž žákovi zima, nebo cítí-li hlad, může to velice ovlivnit jeho aktivitu a vnímání v učebním procesu. U takového jedince, který trpí hladem, je jeho pozornost neustále odváděna k jeho pocitům, které právě tento stav vyvolávají. Tudíž nedochází k takové koncentraci k jaké by mělo.

Po té dochází k uspokojování **potřeb bezpečí** (tedy potřeba ochrany, jistoty a vyhýbání se nebezpečí). Po těchto základních dvou potřebách, které člověk vyhledává a zajišťuje zcela instinktivně, dochází k potřebě **pozitivních vztahů** (tzn. mít někoho rád, být milován, mít

pocit sounáležitosti k nějaké skupině či rodině atp.) Jinými slovy někam patřit a identifikovat se. Toto budování pozitivních vztahů je velmi důležité v životě dítěte, později žáka. Často se stává, že právě dítě, které nějakým způsobem nezapadá do třídního kolektivu, nemá přátele, citově strádá a to se projevuje i na jeho výkonech ve škole. **Potřeby sebeúcty** jsou velmi specifickými potřebami, které jedinec začíná vyhledávat v pubertě či rané dospělosti. Jedná se o potřebu respektu ze strany druhých, potřeba být uznáván a vnímán, jako plnohodnotný člen společnosti, v tomto případě být členem třídy. **Estetické potřeby**, jako jsou např. snaha po kráse nebo také snahy dosáhnout určitého řádu, se řadí k potřebám, které přicházejí až později. Jedinec je většinou vyhledává až po získání určitých zkušeností a také po dosažení určité věku. Velmi často se tato potřeba objevuje v období puberty. **Potřeby sebeuskutečnění a seberealizace** stojí na nejvyšším stupni této hierarchie. Jedná se o potřebu sebenaplnění, dokázání si toho, že jsem schopný uskutečnit, co jsem si předsevzal, vymyslel a naplánoval.

Autor *Starý* poukazuje na Maslowovo hierarchické uspořádání potřeb a tedy konkrétně na to, že ve chvíli, kdy uspokojíme níže uspořádané potřeby, jsme schopni starat se o naše další potřeby. Jinými slovy řečeno, jedinec, který trpí hladem a strachem, se asi příliš nestará o potřebu sebeúcty, či naplnění estetické potřeby. Ve chvíli, kdy máme tyto základní potřeby uskutečněny a nemusíme se o jejich dosažení dále starat, je na místě uspokojovat své další potřeby.

Toto můžeme uvést na jednoduchém příkladu žáka, který se má v hodině soustředit na vyřešení jistého problému, ale brání mu v tom pocit hladu. Takový žák není koncentrován tak, jak by měl a jeho pozornost odvádí jeho prázdný žaludek.

V kapitole o motivaci jsem se zmínila o pojmu intencivy. „*Intencivy jsou vnější podněty, jevy, události, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka.*“¹⁹

Pro srovnání bychom mohli uvést i následující definici:

„**Intence** (z latinského *in-tendó*, *směřuji, napřahuji se, zamýšlím*: znamená zaměření, úmysl, obrácení pozornosti k nějakému předmětu.“²⁰

Intencivy úzce souvisí s motivací a jejím uplatněním ve výchovně vzdělávacím procesu, protože uspokojením potřeb a intencivů můžeme přejít k motivaci žáků a následnému tvořivému učení.

¹⁹ Starý, K. a kol., Učitelé učitelů, Portál 2008, s. 13

²⁰ <http://cs.wikipedia.org/wiki/Intence>

Tyto intencivy můžeme rozlišit na **pozitivní** a **negativní**. Mezi pozitivní intencivy řadíme např. pochvalu, dobrou známku, či nějakou odměnu v podobě něčeho dobrého. Do negativních intencivů pak můžeme zařadit např. trest, špatnou známku, ale i výsměch ostatních spolužáků.

Intencivy tedy stojí před potřebami. Jak už jsem se zmínila, jsou schopné potřeby vyvolat, ale také uspokojit. Velice důležité je, aby se učitel ve svých žácích dobře vyznal, aby dokázal určit, co a jak který žák potřebuje a jak je možné toho dosáhnout. Neméně důležitý je fakt, že si učitel musí uvědomit, že každý žák má každou potřebu jinak vyvinutou a způsoby, jakými dosahuje tohoto uspokojení je také jiné. To souvisí samozřejmě s přístupem učitele k jeho práci. Konkrétně tedy – vnímat třídu jako celek, ale současně každého jedince jako individuum a i tímto způsobem k němu přistupovat.

5.1. Klima ve třídě (snaha minimalizovat strach z neúspěchu, přátelství)

Klima ve třídě je součástí i celkového klimatu školy. Vysvětleme si nyní, co tento pojem znamená.

Klima školy je sociálně psychologické a vyjadřuje do jisté míry nejen kvalitu školy celkově, ale i různá dílčí hlediska. Řadíme mezi ně např. interpersonální vztahy a různé sociální procesy, jež se v dané škole utvářejí a jak je vnímají a hodnotí sami učitelé i žáci. Na klimatu školy a jeho vnímání se projevuje nejen celkové prostředí školy, ale i třídy samotné.

Na klimatu školní třídy se tedy podílí i další faktory, které jsou součástí školy. Je to např. pověst dané školy - její kvalita a úroveň, která je obecně známá. To vše působí na žáky i jejich rodiče nějakým dojmem. Jsou těmito skutečnostmi ovlivňováni. Klima školy a to jak jej vnímají ostatní, je vnímáno jak subjektivně, tak i objektivně. Jinak vnímají toto klima žáci, kteří školu sami navštěvují, jinak žáci, kteří o této škole pouze slyšeli z doslechu a sami navštěvují jinou základní školu. Jinak o ní smýšlejí rodiče dětí. A do jisté míry jinak také sami učitelé, kteří v ní pracují. Klima školy, můžeme říci, je do jisté míry stálé. Přesto je ale ovlivňováno např. plánováním, které sama škola uskutečňuje, tedy tím, kam jako vzdělávací instituce směřuje. Stejným způsobem působí i minulost školy, např. počet žáků, kteří se stali úspěšnými studenty. V neposlední řadě je to také úroveň učitelů, kteří ve škole pracují a přispívají tak k celkovému obrazu školy.

Toto všechno na žáky působí. Ovlivňuje to jejich motivaci, chuť k učení, jejich další psychický vývoj.

S vývojem nového školského zákona a vůbec vývojem základního vzdělávání se do podvědomí učitelů dostává stále častěji otázka: Jak **minimalizovat** u žáka **strach z neúspěchu**? Snad v každé třídě se vyskytují žáci, kteří jsou silně motivováni. Záleží jim na jejich výsledcích, učí se, připravují. Pak jsou samozřejmě i žáci, kteří dělají přesný opak. Nepřipravují se, nemají zájem o výuku, nenosí domácí úkoly a často se chovají tak, jako by chtěli ukázat, že je jim vlastně všechno jedno. Tento přístup k učivu většinou doprovázejí i výchovné problémy. Mezi těmito dvěma póly žáků jsou samozřejmě ještě další. Takoví žáci jsou většinou ne příliš aktivní a spíše sledují, co se ve třídě děje. Tiše sledují učivo, nejsou průbojní, snaží se nevynikat, ale spíše zapadnout. Zkrátka snaží se být za každou cenu tzv. neviditelní.

Všechny tyto skupiny žáků mají strach z neúspěchu. Míra tohoto strachu se samozřejmě u každého liší, u každého je jiná a také se tento strach jinak projevuje. Dokonce i ti nejproblémovější žáci mají také strach. Možná jiný, než většina žáků, ale mají ho také. Ať už je jejich obava podložena čímkoliv může je právě nutit k tomu, že si se sebou samými nevědí rady a přestávají ovládat své chování.

Nejvíce náchylnými žáky, co se týká pocitu selhání a strachu z neúspěchu, jsou žáci vysoce motivovaní a snaživí. Žáci, kteří se připravují, plní domácí úkoly, jsou aktivní, jsou vždy pro učitele potěšením. Odvrácená strana mince spočívá v jejich sebehodnocení. Ve většině případů mají takoví jedinci obrovský strach až paniku z toho, že zklamou. Ať už sebe, rodiče, učitele, atp. Bylo by mylné se domnívat, že těmito obavami trpí všichni žáci, kteří jsou svědomití, ale nutno dodat, že určité procento těchto žáků existuje. Tyto procesy jsou většinou závislé na míře inteligence toho každého žáka. Žák, který je více inteligentní, může zvládat učivo bez problémů a bez náročné domácí přípravy. Zkrátka jen tak, protože mu to jde. Jedinec, který potřebuje pro přípravu více času, potřebuje obecně delší dobu na pochopení a osvojení látky. Právě takový jedinec může těmito problémy trpět. Takový žák je vysoce motivován právě svými spolužáky, kteří si vedou lépe a chce se jim za každou cenu vyrovnat. Tento fakt ho motivuje, ale může ho také dělat nešťastným v případě, že se mu něco nedaří.

Učitel by měl tuto skutečnost umět rozpoznat a podle toho k žákovi přistupovat. V každém případě je velmi důležitá podpora a dodávání sebedůvěry, kterou tyto žáci velmi potřebují. I v tomto případě lze použít individuální přístup učitele k žákovi. Být mu nápomocen. Učitel

mu může pomoci ve způsobu, jak se učit. Není náhodou, že tito žáci se často učí zpaměti a právě učitel mu může poradit, nasměrovat jej, poukázat na jiný způsob osvojování si látky. Tedy ukázat mu, že existuje více způsobů, než jen bezhlavě memorovat informace. Tím může žákovi velmi pomoci a usnadnit mu tak jeho práci a konečně jej také zbavit obav a strachu. Mimo jiné by měl učitel přizpůsobit žákovi situaci ve třídě, či výuku tak, aby byla adekvátní jeho schopnostem:

- *zadávání úloh rozdílné obtížnosti,*
- *přiměřenost nároků,*
- *srovnávání výkonů s předešlými výkony,*
- *zvýraznění pozitivních prožitků, uznání a pochvaly.* ²¹

K faktorům, které přispívají k příjemnému prostředí ve škole patří i **přátelství**. Přátelství je jedna z věcí, se kterou se žáci setkávají právě na základní škole a která je pak provází celý život. Vztahy, které si každé dítě ve třídě buduje jsou pro jeho socializaci a pozdější život velmi důležité. Opomeneme-li první kroky k vybudování přátelství během docházení do mateřské školy, je základní škola jedním z hlavních dějišť tvorby přátelství. Vezmeme-li v úvahu, že pokud žák nastoupí do první třídy a ve stejném kolektivu pak zůstává až do konce své školní docházky, je to opravdu dlouhá doba. Tento čas je pro každé dítě velmi obohacujícím, především pak na nové vjemy. Učí se rozumět svým spolužákům, učí se mít a nemít rád, učí se poznávat hlavně sebe samotného a poznává, jak působí na ostatní spolužáky. Vybudovat si přátelský vztah ve třídě pro žáka znamená mít kamaráda, někoho, kdo mi rozumí, s kým trávím čas během přestávek, někoho s kým zažívám dobrodružství. Toto všechno přispívá ke klimatu třídy, které žák cítí, k tomu, aby se cítil ve třídě šťastně a bezpečně. Nejen z těchto důvodů je přátelství mezi žáky důležité. Nejen, že se žák cítí lépe, než kdyby tomu bylo naopak a on přátele žádné neměl, ale zároveň má možnost srovnání. Obecně žáci základní školy mají poměrně dobře vyvinutou soutěživost. Každý žák se srovnává s někým jiným a podle toho si vytváří obraz sám o sobě. Přátelství může být motivující v tom, že vedle sebe vidím kamaráda, kterému jde něco lépe než mně. Mohu se učit s ním, mohu se od něj něco naučit. Navíc ho mám rád, učení mě bude o to více bavit. Z jiného pohledu to může být naopak takto: Můj kamarád je v něčem slabší, než já. Pomůžu mu, zkusím mu učební látku vysvětlit. Odstraní tak strach z neúspěchu, bude spokojenější a

²¹ Starý, K. a kol., Učitelé učitelů, Portál 2008, s. 21

v předmětu se zlepší. Tyto všechny faktory jsou pro žáky velmi důležité. Učí se poznávat kromě sebe samého i ty druhé. Učí se komunikovat, jednat, odhadnout situaci a vyvíjí se u nich touha pomoci, být nápomocen, být potřebný.

V opačném případě, kdy žák přátele postrádá, může tím velmi trpět. Může se např. jednat o žáka, který se nějakým způsobem odlišuje od ostatních. Může se jednat o odlišnosti, kterým třeba dospělý nevěnuje až takovou pozornost, protože je zná, nebo jsou pro něj běžné. Ale např. pro dítě je velmi obtížně pochopitelné pochopit jakoukoli změnu, kterou samo nezažilo. Tak např. rozvedení rodiče, úraz, po kterém zůstaly trvalé následky, koktání, ale i např. dyslexie a dysgrafie atp. Faktem je, že tyto faktory, ať už se jedná o rozvedené rodiče nebo dyslexii, jsou čím dál častější a žáci se s těmito situacemi setkávají vlastně neustále. Na druhou stranu jsou ale ještě pořád tyto děti jakoby vytrženy z kolektivu a může být pro ně obtížné navazovat kontakty s druhými.

5. 2. Potřeba bezpečí a další neméně důležité potřeby

Jak jsem již uvedla v předešlé úvodní kapitole, k **potřebě bezpečí** dochází většinou ve chvíli, jsou-li uspokojené potřeby fyziologické. Co si vlastně dokážeme představit pod pojmem „pocit bezpečí“, má-li být tato potřeba uspokojena právě ve výchovně vzdělávacím procesu?

Jestliže je naším cílem žáky vyučovat a něčemu je naučit, je naší povinností jim k tomu zajistit patřičné prostředí. Mluvíme o takovém prostředí, kde se žáci budou cítit bezpečně, příjemně a kde si budou důvěřovat. Žák by měl toto prostředí takto vnímat a jeho vnímání by mělo být ze strany učitele neustále upevňováno. Protože já, jako učitel, jsem tu především pro něj a dbám na to, abych žákovi připravil to nejpříjemnější prostředí.

Každý z nás si dokáže představit, jak se cítí, má-li strach, obavu z něčeho, je nervózní nebo se necítí dobře. Všechny tyto faktory působí stejnou měrou i na žáky základní školy i když si to často rodiče i učitelé někdy jen těžko připouštějí. Potřeba cítit se dobře v prostředí, ve kterém se nacházím a vím, že v něm strávím několik hodin denně, je velmi důležitá. Podobně jako pocit hladu, či zimy, nás může stejně silně vyvést z míry strach, či silná obava z něčeho. Snad každý žák se na základní škole s tímto pocitem setká. Ať už je to obava z písemného nebo ústního zkoušení, obava ze samotného učitele, nebo dokonce strach ze spolužáků, se kterými nemá dotyčný dobrý vztah. Strach i obavy zažíváme všichni. Rozdíl je pouze v tom, že dospělí lidé umí ve většině případů se svými pocity již zacházet, nepříjemné situaci se vyvarovat, nebo adekvátně reagovat. V tomto případě se tedy jedná o způsob asertivního

chování. Od žáka základní školy toto nemůžeme očekávat, neboť ten se teprve učí, jak se chovat k ostatním, jak reagovat na situace, jak se bránit. Někteří jedinci jsou od přírody průbojní, nebojácní, umí se bránit. Jiní toto např. neumí a teprve se to učí. Učitel, jak už jsem zde několikrát zmínila, by se měl snažit o to, aby své žáky dobře znal. Tím může předejít nepříjemným situacím a nebo dokonce žáka uchránit a být mu vždy nápomocen.

Proto je součástí, ale i nutností učitelovy práce to, aby ze školy či třídy vytvořil pro žáky bezpečné místo. Tedy takové prostředí, kde žák nemá pocit, že je pod tlakem někoho nebo něčeho, ale kde cítí, že učitel je jeho partnerem, který mu je schopen kdykoli poradit a pomoci a tím ho vést v jeho práci k úspěchu. Žák by měl také cítit rovnost příležitostí a nepociťovat, že je nějaký žák upřednostňován. Právě tento okamžik, kdy dítě vycítí, že chování učitele je k němu jiné, než k někomu druhému, rychle ztrácí důvěru a respekt k učiteli. Tento fakt se může stát pro budoucí práci učitele a stejně tak i pro žáka, velmi problematickým. Každé dítě má právo na to, aby se vzdělávalo podle svých možností a příležitostí, které má, stejně tak jako svých schopností, kterými oplývá. Individuální přístup učitele ke každému žákovi zvlášť je téměř nejdůležitějším bodem v učitelově vztahu k žákům. Učitel je povinen se na všechny své žáky dívat „stejnýma očima“. Nesmí dělat rozdíly např. v tom, kdo je mu více sympatický a ke komu podobné nebo stejné sympatie necítí. Tohoto problému oblíbenosti by se měl učitel v každém případě vyvarovat.

Mezi žákem a učitelem může dojít k problémům výchovného rázu, např. tehdy, kdy je učitel ze strany žáka neustále vyrušován, provokován atp. Tehdy, kdy žák systematicky ruší a vyvolává problémy, se může stát, že učitel zaujme k žákovi odlišnou pozici. Je to také přirozené a vyplývá to také z jistých pravidel chování, která jsou zvláště ve škole ostře sledována. Aby učitel předešel prohlubování problémů mezi ním a jeho žákem, měl by ho potrestat za nepřístojné chování okamžitě, zdůvodnit mu, proč a jak ho trestá. Ukázat žákovi, že jeho chování je neadekvátní a on za to musí nést následky. Pokud žák dostane okamžitě zpětnou vazbu a reaguje na ni, zváží ji a přijme ji, můžeme tuto situaci hodnotit jako úspěšnou. Ve chvíli, kdy se výchovné problémy opakují, je potřeba je řešit jiným způsobem než doposud. Tedy např. promluvit si s rodiči, nebo s žákem samým po vyučování atp. V obou případech by se měl učitel vyvarovat jednoho důležitého faktoru. Tedy „nezlomit“ takříkajíc na žákem hůl, nýbrž dávat mu stále stejné šance, jako ostatním. To může činit několika způsoby, např. vyvolávat ho tak často jako ostatní, vyzývat ho ke slovu, ukázat mu, že má ještě šanci leccos změnit a že neustále, jako učitel, stojím o jeho názor. Na souvislé praxi jsem tuto zkušenost měla. Zjistila jsem, že ignorace je k ničemu. Mnohem lepší je žáka opravdu zaujmout a

přesvědčit jej, že to co dělá, je špatné, ale že v něj mám pořád ještě důvěru a věřím, že nad sebou začne uvažovat. Tedy snažit se žáka neustále motivovat a přimět k tvořivosti. Tento fakt také přispívá k tomu, zda se žák ve třídě cítí bezpečně nebo ne. Mnoho jedinců se nepřiměřeně projevuje mimo jiné i proto, že se prostě a jednoduše špatně cítí a upozorňují na to právě tímto způsobem. Ani to ale nemůže být platnou formulí. Někteří žáci mají výchovné problémy zkrátka proto, že nemají dostatečnou výchovu nebo trpí rodinnými problémy. Je mnoho faktorů, které žáky vedou k nepatřičnému chování ve škole, ale tím, že se učitel bude snažit o navození takového prostředí, ve kterém se žáci budou cítit dobře, může tyto výchovné problémy minimalizovat a zajišťovat tak bezpečné prostředí, které je pro žáky potřebné.

Uveďme si teď ještě několik bodů, které přispívají k pocitu bezpečí a jistoty:

- *respektování individuálních potřeb žáků, vytváření podmínek pro jejich osobnostně sociální rozvoj*
- *uplatňování dostatečného právního vědomí pedagogických pracovníků v praxi*
- *společné vytvoření pravidel vzájemného soužití, která budou platit pro všechny přítomné*
- *soustavná kultivace mezilidských vztahů, podpora atmosféry pohody, rozvíjení odpovídajících forem chování a jednání, k nimž patří zejména úcta, důvěra a snášenlivost, uznání, účast a empatie, otevřenost (vstřícnost), vůle ke spolupráci a pomoci*
- *orientace v možnostech pomoci při řešení problémů, využívání interdisciplinární spolupráce při ochraně žáků, kteří se ocitli v krizových situacích.* ²²

Dále bych se v této podkapitole chtěla zabývat dalšími potřebami, jako jsou např. **potřeby sociální, potřeby poznávání a potřeba vlivu**. Karel Starý je sice řadí k motivaci ve vyučování, ale já bych se jimi chtěla zabývat v kontextu klimatu třídy.

Potřeba vlivu např. úzce souvisí se vztahy, které vyplývají z přátelství a nebo také nepřátelství mezi spolužáky. Jedná se o potřebu, která se projevuje motivací. Resp. tato potřeba motivuje jedince k takovému chování, které jej vede k potřebě řízení či ovládnutí ostatních jedinců.

U této potřeby je nutné, aby učitel uměl rozlišit, zda se jedná o tzv. dominantní chování, které se shoduje s úmysly celé třídy, nebo zda se jedná o chování, které jedince vede pouze k jeho potěšení z toho, že může někoho dalšího ovládat. Tady opět narážíme na empatii učitele a na

²² Starý, K., a kol.: Pedagogika ve škole, Portál 2008, s.95

jeho dobrou znalost třídy. Učitel by měl umět rozpoznat, kdy je taková potřeba vlivu pro třídu přínosná a kdy naopak ne. V případě, že přínosná není, může mít takové chování jedince či skupiny špatný vliv na ostatní jedince ve třídě. Vyhroceným způsobem tohoto „vlivu“ může být např. šikana. Na učiteli pak je tuto situaci včas rozpoznat a vhodně jednat tak, aby předešel vážnějším problémům.

Příkladem může být situace, kdy je klima třídy ovlivňováno žáky (resp. jejich dominantnějším chováním) kteří jsou snaživí a mají dobré výsledky ve vyučování. Takovýto vliv je pozitivním vlivem působícím na ostatní žáky motivačně a tito „tahouni“ třídy udávají do jisté míry výukové tempo třídy a navozují tak příjemné prostředí pro výuku. Opačným příkladem pak může být třída, ve které tento element chybí a není např. vůbec tzv. stmelená. Zde se mohou projevovat negativní vztahy, rivalita mezi žáky, nesnášenlivost, což může opravdu vést k závažným problémům, které se projevují na celkovém prostředí ve třídě.

Potřeby sociální

Škola a její prostředí jsou důležitou součástí v socializaci jedince. Třída a škola vůbec jsou prostředím, kde se každodenně odehrávají různé sociální vztahy. Žáci se setkávají se spolužáky či učiteli, jednají, spolupracují nebo řeší problémy s ostatními.

Každý dítě, které navštěvuje základní školu a je tedy žákem, má následující potřeby:

- chce se nějakým způsobem indentifikovat, mít pocit, že do třídy patří
- potřebuje pozitivní vztahy (ať už mezi svými spolužáky, či ním a učitelem)
- také potřebuje sociální vliv, tzn. být ostatními kladně vnímán (souvisí i s pocitem sebeuznání)

Potřeby poznávání

Tyto potřeby má každý jedinec. Jedná se do jisté míry o zvědavost, kterou jsme obdařeni všichni. Tato potřeba poznávat se pak projevuje u každého jedince různými způsoby. Je velice ovlivněna momentálním stavem, zájmem a samozřejmě motivací. Budeme-li se ale touto potřebou zabývat v kontextu výchovně vzdělávacího procesu, můžeme ji definovat, jako jeden ze základních prvků vzdělání. Jak už jsem se zmínila výše, existují žáci, kteří jsou více motivovaní k učivu a pak ti, kteří méně. Tak jak u žáků existuje rozdíl mezi jejich motivací, existuje i rozdíl mezi rozvinutou potřebou poznávání.

U žáka, který má tuto potřebu silně vyvinutou se projevuje poměrně silná snaha se vzdělávat. Učení pro něj znamená zdroj vědění a dělá mu potěšení se něco nového naučit a osvojit.

U těchto poznávacích potřeb hrají velkou roli faktory, které mají charakter novosti, překvapivosti, záhadnosti, experimentování, neurčitosti či problémovosti.

Všechny tyto potřeby, které jsem uvedla, vedou žáky k jedné zcela globální potřebě a tou je potřeba vzdělávací.

5.3. Zapojení rodičů do výuky (možnosti – projekty postavené na spolupráci s rodiči)

Zapojení rodičů do výuky a vůbec do celého školního prostředí je pro žáka velmi důležitým faktorem. To, že se rodič stará o své dítě (v kontextu výchovně vzdělávacího procesu – žáka), má velký vliv na jeho výkony a také na to, jak se dítě – žák cítí, vnímá a jak je schopen se vyvíjet. V rámci tohoto pojmu „zapojení“ rodičů do výuky můžeme vnímat např. i to, že rodič pravidelně dochází na třídní schůzky, kde je informován o prospěchu svého dítěte a dostává tímto způsobem jakoby tzv. zpětnou vazbu své výchovy. Rodiče, kteří se zajímají o prospěch svého dítěte a pravidelně se se svým potomkem doma připravují a pomáhají mu při zvládnutí jeho učiva, poskytují svému dítěti přínosné prostředí pro jeho vývoj. Takové děti jsou většinou silně motivované a vědí, že jsou podporovány. Dítě pocházející z relativně harmonického rodinného prostředí, kde cítí podporu a ví, že v případě potřeby mu bude poskytnuta pomoc, zvládá, podle mého názoru, učivo a všechny možné problémy s ním spojené lépe. Důležité ale je, aby dítě – žák, snad nenabyl dojmu, že mu bude pomáháno vždy, když bude potřebovat a bude se moci vždy spolehnout na pomoc někoho druhého. Rodiče by měli být v první řadě svému dítěti nápomocni, v žádném případě ale ne ti, kteří se za něj připravují do školy. Pak se totiž může stát, že to žákovu snahu a motivaci velmi determinuje. Fakt, že mu je pomáháno více, než on sám potřebuje v něm pak může vyvolávat pocit lenosti, demotivace a neschopnosti. Nemá potřebu se snažit, protože není sám řešitelem úlohy, problému, nýbrž jen pozorovatelem. Není odpovědný za svou práci. V tomto případě pak nemůžeme mluvit ani o potřebě žáka se vyvíjet a dále vzdělávat a dokonce ani o zapojení rodičů do výuky (v pozitivním slova smyslu). Rodiče a především učitelé by měli spíše žáka k jeho samotné činnosti vést takovým způsobem, aby v něm vzbudili motivaci po jeho vlastních výkonech, po jeho vlastním způsobu osvojování si učební látky, po tvořivém způsobu myšlení.

Rodič se do výuky základní školy může zapojit několika způsoby. Záleží samozřejmě na tom, jaké možnosti základní škola poskytuje. Je ale pravidlem, že v současnosti se každá základní škola snaží o zavedení různých zájmových činností či aktivit. Do těchto zájmových činností a aktivit můžeme zařadit např. školní kroužky, které jsou vedeny školou a přímo v prostředí školy. Dále to jsou různé projekty, soutěže, sportovní dny, školní výlety, exkurze atp. Ne všech těchto akcí, které škola pořádá, se rodič může účastnit. Těžko asi bude docházet do školního kroužku, aby mohl sledovat, jak jeho dítě pracuje. Existují ale např. projekty školy či závěrečná vystoupení různých kroužků, která jsou veřejná a kde se rodič může přijít podívat na své dítě.

Rodič se může do výuky a vzdělávacího procesu svého dítěte zapojit dvojím způsobem. Ten první je, že bude sledovat a zajímat se o výsledky svého dítěte ve škole. Bude navštěvovat třídní schůzky, projevovat zájem o dění ve škole a o činnosti, které se týkají vzdělání a docházky jeho dítěte. Druhý způsob se týká veškerých ostatních aktivit, které škola pořádá a kterých se jeho dítě účastní. Může se jednat o různé víkendové akce, které vznikají pod záštitou základní školy, sportovní činnosti nebo výlety.

Mezi činnosti či aktivity, které se týkají přímo vzdělávacího procesu, mohou patřit různé zájmové činnosti, soutěže a projekty. Tedy činnosti, které se odehrávají přímo ve škole a během výchovně vzdělávacího procesu.

Na základní škole, kde jsem vykonávala souvislou praxi se jedná např. o tyto zájmové činnosti:

- kroužek výuky anglického jazyka
- kroužek keramiky
- kroužek výpočetní techniky
- aerobic
- kroužek sborového zpěvu
- kroužek ručních prací
- kroužek lega

Soutěže:

Baltík 2009

Baltík 2009 je mezinárodní soutěž v programování v jazyce Baltík 3 a Baltie 4. Je určena pro děti z obou stupňů základních škol, středních škol a z organizací pracujících s dětmi. Probíhá ve 4 kolech: školním, regionálním, celostátním a mezinárodním.

Klokan 2009

- mezinárodní matematická soutěž pro základní školy

- Proběhla v následujících kategoriích:

Cvrček - 2. a 3. třídy

Klokánek - 4. a 5. třídy

Benjamin - 6. a 7. třídy

Kadet - 8. a 9. třídy ⁽²³⁾

Součástí výuky a organizace školy jsou i různé projekty, které jsou uskutečňovány buď v rámci samotných vyučovacích hodin a jedná se o krátkodobé projekty s cílem osvojit si probíranou látku anebo může jít o projekty dlouhodobé. Na takových projektech pracuje např. více tříd a jedná se o práci týmovou a také samozřejmě práci náročnější.

V obou případech se jedná o rozvíjení činností žáka, o rozvíjení jeho tvořivosti a zájmu o daný předmět či aktivitu. Jde o jiný přístup k výuce, který žáky motivuje a dává jim možnost se naučit více a rozvíjet se.

Počet zájmových kroužků, projektů, soutěží a jejich zaměření se samozřejmě liší. Záleží na samotné základní škole, na vzdělávacích oblastech, ve kterých se škola více orientuje a také na možnostech vyučujících a možnostech samotných prostor školy. Pro příklad jsem tedy uvedla ukázky soutěží a zájmových kroužků ze základní školy v Hodkovicích nad Mohelkou, kde jsem absolvovala souvislou praxi.

Vedle těchto činností, kroužků, soutěží a projektů, které každá základní škola může provozovat, existují i další činnosti školy, kde se mohou rodiče účastnit. Mezi tyto činnosti patří např. akce spojené se sportem.

²³ http://www.zshodkovice.cz/data/clanky/clanky_index.php?action=clanky&id_menu1=99

- **sportovní den školy**
 - **víkendové akce**
 - **výlety**
 - **závěrečná vystoupení posledních ročníků**
 - **divadelní představení školy**
- atd.**

Zapojení rodiče do těchto aktivit může být velmi prospěšné. Z pohledu žáka, kterého rodiče takto podporují a dávají mu svou účastí najevo, že se zajímají o jeho aktivity a činnosti, je tato činnost jeho rodičů velmi motivující.

Příklady, jak se mohou rodiče zapojit do těchto aktivit je několik. Při pořádání sportovního dnu mohou např. pomoci s organizací, zajistit občerstvení, podílet se na přípravě celé akce, zajistit např. reklamu, zajistit prostory, kde se bude tato aktivita pořádat atp.

Rodiče mohou např. zorganizovat víkendový výlet, který je spojen s poznávacími činnostmi. Uspořádat výlet do přírody, či návštěvu zámku, hradu, přírodní památky. Zkrátka zorganizovat takový víkend, který se týká celé třídy. To dává možnost setkat se s ostatními žáky a jejich rodiči a také učiteli. Poznat lépe celou třídu, utužit vztahy v ní, seznámit se s učiteli, kteří jejich děti vyučují. Tímto neformálním způsobem mohou pomoci k lepšímu klimatu třídy a ke zlepšení vztahů mezi dětmi. Dítěti to naopak dává pocit bezpečí, utužuje to v něm pocit sounáležitosti. Přestává vnímat školu jako něco nutného a objevuje nové rozměry vztahů, ať už mezi svými spolužáky, tak učiteli ale také rodiči.

Další formou zapojení rodičů do výuky může být např. i doprovod na školní výlet. Není to sice příliš obvyklé, neznamená to ale, že to není možné. Může se např. stát, že samo vedení školy a její učitelé přivítají pomoc ze strany rodičů a přistoupí na možnost, aby se i rodič zúčastnil školního výletu. Představme si situaci, že se jedná o rodiče, který má s dětmi bohaté zkušenosti. Třeba sám pracuje jako vedoucí zájmového kroužku, nebo v mládí vedl nějaký turistický oddíl, dětský tábor atp. a má zájem strávit s dětmi základní školy školní výlet v doprovodu jejich učitelů. Tady samozřejmě musíme brát v úvahu, že takový rodič může mít právě v této třídě své dítě. Proto je nutné tuto možnost zvážit a dosáhnout toho, aby byla tato situace jak pro žáka, tak jeho rodiče přijatelná. Např. aby žák neměl pocit, že bude ze strany svého rodiče neustále kontrolován a více tzv. na očích, než ze strany svých učitelů. Rodič by si měl být zase vědom toho, že nesmí svému dítěti nějak zlehčovat jeho pobyt na školním

výletě a měl by se vyvarovat toho, ho nějakým způsobem „vytrhávat“ z třídního kolektivu. Naopak by se měl chovat zcela nestranně a být ke všem ostatním žákům stejně otevřený.

Možností, jak se jako rodič zapojit do výuky, či činností a aktivit, které škola pořádá, je opravdu hodně. Už jen kontakt s učitelem svého dítěte je důležitý.

Učitelé jsou často ze strany rodičů vnímáni jako vychovatelé jejich dětí. To je samozřejmě do jisté míry pravda. Dítě je celý ten čas, který tráví ve škole, pod vlivem učitelů a dostává se mu od nich nejen vědomostí, ale je ovlivňován i z morálního a výchovného hlediska. Jak ale na žáka působí fakt, nechají-li rodiče výchovu zcela na učiteli?

Žáci, kterým se rodiče příliš nevěnují mají často výchovné problémy. Učitel, který pak na žáky uplatňuje výchovně vzdělávací proces je tak neustále konfrontován s jejich případnými výchovnými problémy a to činí výchovně vzdělávací proces těžší jak pro samotné učitele, tak i žáky, protože ti jsou neustále vyrušováni a konfrontováni s problémy, které se jich samotných často vlastně netýkají.

Pro ilustraci jsem uvedla příklad přímo ze školního prostředí, tedy přímo z vyučovacího procesu. Možnosti, jak se žáci s nedostatečnou výchovou projevují je samozřejmě nespočet a často i vážnějšího rázu.

Tedy, velmi důležité je, aby vůbec nějaký zájem o své dítě ze strany rodičů existoval. Není nutné a snad i žádoucí být svému dítěti neustále nablízku a vyvolávat v něm tak mylný pocit, že je tu stále někdo, kdo ho ochrání. I samo dítě si musí postupně zvykat se naučit o sebe samo postarat a řešit samo své problémy.

Učitel, rodiče žáka, klima školy a třídy, vztahy se svými spolužáky by měly žáka pozitivně ovlivňovat. Tyto všechny okolnosti by měly žáka vést k potřebě rozvíjet svůj osobní potenciál, své vzdělání, pozitivní vztahy k okolí a také určitý hodnotový systém společnosti. Žáka bychom měli vnímat jako osobnost a vědět, že tato mladá osobnost je velice ovlivnitelná. Proto je velmi důležité zvolit takové postupy při jeho výchově a vzdělání, které na něj budou působit pozitivně a povedou ho v jeho vývoji dál. Vyvarovat bychom se měli takovým okolnostem, které ho v jeho vývoji brzdí (přílišná starost ze strany rodičů a jejich dojem, že ono samo – jejich dítě tuto situaci, problém, úkol nezvládne). Nebo snad neustálá potřeba ať už je ze strany rodiče či učitele žákovi situaci, prostředí zlehčovat, tzv. vycházet mu až příliš vstříc. Jedinec, který není během svého života čas od času konfrontován

s problémy, ať už jsou jakkoli vážné, se nenaučí uplatňovat svůj potenciál. Dary, které člověk při svém narození získal jsou jeho vlastnosti, charakter, způsob myšlení a je jen na něm samotném, jak si s touto „výbavou“ poradí. Je velmi důležité, aby si této skutečnosti byli žáci vědomi.

Po té, co učitel a rodič dají žákovi či svému dítěti dostatek podmínek k tomu, aby se mohlo stát úspěšným žákem, nesmí zapomínat na jeho samostatnost. Tedy učitel by se měl snažit zajistit žákovi takové potřebné podmínky, aby byl co nejúspěšnější ve svém studiu. Rodič by měl svému dítěti zajistit takové domácí a rodinné prostředí, ve kterém bude cítit podporu.

6. Efektivnost při výuce

Součástí efektivní výuky je jak motivace, tak i tvořivost. V předešlých kapitolách jsem se věnovala tomu, jak žáky motivovat, jak je přimět k tvořivosti, jak splnit jejich potřeby anebo naopak v nich potřeby vyvolávat. V této části mé diplomové práce bych se chtěla zabývat tím, jak nejen **efektivně vyučovat**, ale i jak **vyučovat učebním strategiím**, jak žáky přimět ke **koncentraci**, což úzce souvisí s motivací a následně i s jejich tvořivostí a v neposlední řadě také tím, jak **žáky za jejich výkony patřičně ohodnotit**.

Celý systém Rámcového vzdělávacího programu se touto oblastí také zabývá. Zkoumá, jak výchovně vzdělávací proces udělat zajímavějším, pro žáky ale i učitele přínosnějším a samozřejmě také aby bylo dosaženo kýženého cíle – tedy žáky vzdělat a připravit je na budoucí život. Pro učitele to znamená vytvořit takový systém vyučovacích hodin, které k tomuto cíli povedou. Je to proces, který je velmi složitý a poukazuje na okolnosti, které se navzájem prolínají a doplňují. Mluvíme o klíčových kompetencích a očekávaných výstupech. Jsou to právě klíčové kompetence, které mimo jiné k efektivní výuce vedou. Kromě vzdělání, tedy teoretických poznatků, které žák po dobu, kterou navštěvuje základní školu, získá, je celý výchovně vzdělávací systém postaven tak, aby byl jedinec co nejlépe připraven pro budoucí život. Velký důraz je kladen na skutečnost vyučovat žáky tomu, co mohou v životě jak prakticky tak i teoreticky uplatnit a hlavně, aby nabyté vzdělání uměli použít.

S efektivním vyučováním kromě motivace a tvořivosti souvisí např. i klima školy, klima třídy, zapojení rodičů do výuky, dobře zvolená učební strategie (např. kooperativní nebo individuální vyučování), empatický a dobře připravený učitel.

Jako příklad efektivního vyučování může být např. i to, že učitel bude zadávat a hodnotit domácí úkoly žáků, že se bude snažit o to, aby se žáci v učivu dobře orientovali anebo také to, že žákům (resp. třídě) přizpůsobí učební látku. Tomu jsem se blíže věnovala v kapitole o motivaci, konkrétně tedy v části o osobnosti učitele. Tyto všechny skutečnosti a nejen tyto vedou k tomu, abychom o výuce mohli mluvit v kontextu efektivity. Je nutné ale připomenout, že cesta k efektivnímu vyučování je procesem, který vyžaduje jistou flexibilitu učitele. To tedy znamená, že povinností každého učitele by mělo být neustálé vzdělávání se ve svém oboru a sledování jakýchkoliv změn a inovací ve vzdělávacím systému.

Díky mému ročnímu působení na základní škole, kde jsem vyučovala německý jazyk a občanskou výchovu jsem nasbírala množství různých zkušeností. Tyto zkušenosti jsem

získala jak na násleších u kvalifikovaných pedagogů, tak i ve svých hodinách, po nichž jsem si prováděla reflexi a hodnotila, co jsem jako učitel podcenila, co se mi naopak povedlo a jaké způsoby přístupu i stylu výuky bych měla pro příště zvolit. Vyzkoušela jsem jak frontální výuku, tak i projektovou, tvořivou výuku. Prováděla jsem kooperativní i individuální způsob výuky a nacházela jejich pozitiva i úskalí. Během mé souvislé praxe, která trvala jeden měsíc jsem měla možnost tyto zkušenosti zohlednit a přistoupit tak k celkové výuce jinak – s odstupem a vědomím mých kvalit a samozřejmě i nedostatků.

Došla jsem např. k takovému závěru, že „moderní“ výuka nemusí nutně znamenat efektivitu. Stejně tak sebelepší příprava na hodinu nezaručí úspěšný výsledek vyučovací hodiny.

Zjistila jsem, že:

- žáky je potřeba neustále připravovat a to různými způsoby na to, že své poznatky získané v hodině mohou zúročit okamžitě – např. tím, že budou pracovat na projektu. Tato skutečnost žáky velmi motivuje.
- jako učitel být autoritou, ale takovou, před kterou žáci nemají strach, ale důvěřují ji
- ukázat jim, že to jsou i oni - žáci, kdo hodinu může obohatit a ne jen klidně poslouchat výklad učitele
- motivovat je k výkonům – ať už pochvalou, pozitivním jednáním, dodáváním odvahy
- být spravedlivým učitelem a dávat rovné šance

A jak dosáhnout efektivy ve vyučování? Jak dosáhnout toho, abychom mohli jako učitelé říci, že naše hodina byla efektivní? Mně osobně se potvrdilo držet se základní výstavby vyučovací jednotky:

- hodinu zahájit tím, že žákům oznámím téma hodiny – tím provádím současně motivaci
- kontrola domácích úkolů
- zopakování předešlé učební látky
- výklad nové učební látky
- zápis do sešitu
- procvičování, vypracování cvičení
- zopakování a zadání domácích úkolů
- závěr hodiny

Tento výčet činností, může se zdát, nemá s tvořivostí mnoho společného. Mně se ale během mé praxe potvrdilo, že odbíhat od těchto jasných a potřebných kroků ve výuce se nevyplácí. Všechny tyto činnosti totiž udávají hodině řád a určují jistý postup. Tento výčet činností vlastně už v sobě skrývá vyučovací metodu. Konkrétním vyučovacím metodám se budu posléze věnovat v následující podkapitole.

Na nás, jako učitelích pak je, abychom tyto činnosti udělali takové, které v žácích vzbudí tvořivé myšlení, motivaci a chuť do práce.

Jako příklad uvádím přípravu na hodinu Občanské výchovy, kterou jsem uvedla v 9. třídě.

Do přípravy jsem zapojila všechny výše zmiňované fáze výuky až na opakování předešlé látky. Touto hodinou jsme totiž začínali nové téma a následovala po písemném opakování látky předešlé. Vracet se tedy k učební látce, kterou jsem minulou hodinu testovala písemným opakováním, mi přišlo zbytečné.

Téma: náboženství (Křesťanství a Judaismus)

Cíl hodin: Podat základní informace o čtyřech světových náboženstvích. Zjistit, jak se žáci staví k otázce víry.

Toto téma jsem učila již v 9.A. Strukturu jsem ale trochu pozměnila.

1) Motivace, samostatná práce: hned v úvodu požádám žáky, aby se na chvíli zamysleli nad tím, co dělají každý den. Uvedu příklad na sobě (např. každé ráno piji kávu).

Je to domácí úkol z minulé hodiny, kdy se měli žáci zamyslet nad tím, jaké činnosti dělají každý den.

Žáci budou uvádět své příklady a já jim vysvětlím, co je to rituál (měli by na to ale přijít sami). Chci, aby si uvědomili, že se určité rituální chování týká i jich.

Rituál: něco, co se stále opakuje

- mezi rituály můžeme zařadit např. Nový rok, Štědrý den

Chci vědět, zda vědí co je to *mýtus*.

2) Následují další pojmy, jako je např. víra. Očekávám, že si žáci pojem *víra* spojí i souvislosti, než jen s náboženstvím např. Víra v sama sebe. Víra v nějakou osobu, instituci.)

3) Samostatná práce: Zamysli se nad tím, čemu věříš.

(Při této aktivitě jsem od žáků dostávala opravdu velmi hezké odpovědi. Jeden žák mi například řekl, že věří, že každý den vyjde slunce. Zní to možná tak, jakoby si chtěl dělat legraci, ale mě to neuvěřitelně překvapilo a zároveň potěšilo. Ne každý přemýšlí nad takovou věcí, která je pro většinu samozřejmostí. Dostala jsem i odpovědi typu: Věřím v UFO. Věřím, že existuje život na jiné planetě. Věřím v sebe – což je také moc hezká odpověď.)

4) Výklad: s žáky chci probírat Křesťanství a Judaismus.

Zastavujeme se u jednotlivých informací a vysvětlujeme si je. Zápis do sešitu

Pomůcky: obrázkové přílohy

5) Osmisměrka

Žáci mají za úkol v osmisměrce najít jen ty pojmy, které se týkají Křesťanství (např. papež – patří do křesťanství a ne do judaismu, nebo synagoga – zase obrácené apod.).

Po probrání Judaismu, dělají to samé. Cvičí si tím látku, kterou jsme právě probrali.

Chci, aby si žáci pojmy nepletly a aby je správně dokázali přiřadit i vysvětlit.

6) Shrnutí hodiny, zopakování a na závěr meditace

Reflexe:

Tato dvouhodinovka byla vždy v pátek 4. a 5. hodinu. Žáci byli téměř vždy unaveni a nechtěli příliš pracovat. Toto téma shledávám poměrně hutné a možná i náročné na výklad, ale musím říct, že se mi ve třídě pracovalo příjemně. Výuka probíhala ve speciálně upravené učebně, které na škole říkají KRUH. Žáci sedí v kruhu na židlích a hrají různé hry, nebo vedou diskusi, pracují ve skupinách. Po diskusi a výkladu mi žáci kladli poměrně dost otázek. To mě potěšilo, protože to znamená, že žáky látka zajímala. Na závěr hodiny jsme vyzkoušeli společně meditaci. Nechala jsem je, ať si najdou příjemnou pozici, ať už na zemi, či na židli, v sedě, nebo v lehu. Poprosila jsem je, aby se opravdu soustředili a vyzkoušeli být koncentrovaní. Zároveň jsem je upozornila na to, že pokud by to bylo pro někoho nepříjemné, nemusí se účastnit, ale ať neruší ostatní.

Meditaci jsem prováděla následovně: vedla jsem je svým hlasem, přičemž se měli v prvních chvílích soustředit na svůj dech – tedy dýchat zhluboka a pomalu. Chtěla jsem, aby se uvolnili a představili si, že jejich tělo je neuvěřitelně těžké – postupovala jsem postupně – ruce, nohy,

prsty atd. Dále jsem je naváděla asi tím způsobem, aby si zkusili představit místo, kde jsou úplně sami, kde cítí dobře a v bezpečí, kde nemusí nikomu nic vysvětlovat, s nikým se bavit atd. To si měli představit se všemi možnými náležitostmi. To znamená, když si někdo představí pláž a moře, tak si např. Vybaví šumění moře, vítr atp. Nechala jsem je pak chvíli v klidu, jen s jejich myšlenkami, aby si tento svůj vysněný prostor dostatečně užili. Po pár minutách jsem je pomalu vedla zpět.

Překvapilo mne, že všichni se o meditaci alespoň pokusili. Když jsem se pak ptala, komu se podařilo dostat se tam, kam chtěl, zvedla se většina rukou. Potěšilo mne, že se jim to a vlastně i mně povedlo.

Silná stránka hodiny byla bezesporu to, když jsem se žáků ptala, čemu věří.

Slabá stránka hodiny byla těsně před tím, než jsem s žáky provedla meditaci. Po téměř dvou hodinách bylo vidět, že jsou již unavení.

Zvláště hodiny občanské výchovy dávají velký prostor pro různé formy výuky, dávají prostor různým metodám, jak látku podat a osvojit. Mylná by byla ale představa toho, že právě tyto hodiny jsou bez řádu a systému. Stejně tak mohou působit hodiny Německého jazyka. A tedy, že klasické memorování a učení se zpaměti slovní zásoby, či gramatických jevů je tím jediným, jak si látku osvojit a zapamatovat. V obou předmětech existují bezesporu informace, které je nutné znát, osvojit si a bez jisté dávky opakování toho nelze dosáhnout. Faktem ale je, že stejně tak lze použít způsob tvořivého vyučování, projektové výuky a to v obou předmětech. Tedy vést žáky k samostatnému používání informací. V hodinách Ov a Nj jsem použila jak frontální tak projektovou výuku a došla jsem závěru, že každé téma učební látky může být zajímavé a dobře osvojitelné. Jde jen o způsob, jakým ho učitel žákům představí.

6.1. Vyučování učebním strategiím (Metody výuky vedoucí k efektivnímu učení)

V kapitole o tvořivosti jsem se zabývala rozdílem mezi individuální a kooperativní výukou při tvořivém myšlení. Zabývala jsem se charakteristickými rozdíly mezi těmito způsoby vyučování a také tím, jak mohou být v tvořivém vyučování prospěšné. Jednalo se o způsoby výuky, které řídí učitel a žáky tak směřuje k určitému způsobu pracovní činnosti. Nyní bych se chtěla zaměřit na samotné učební strategie či metody, které by si žáci měli osvojit, aby jejich vzdělání a osvojování látky bylo efektivní. Přičemž tyto metody či učební strategie vedou opět od učitele k žákovi. Tedy učitel je ten, kdo žáka vede a ukazuje mu správnou metodu a strategii učení. Tato kapitola má úzkou návaznost a souvislost s kapitolou o tvořivosti. Výše zmiňovanou kapitolu doplňuje a uvádí další způsoby, které podporují tvořivé vyučování a žákům umožňují si lépe osvojit učivo.

Jako učitelé se často u svých žáků setkáváme s problematikou osvojování si učiva. Ať už se jedná o správné pochopení výkladu učitele, či následného osvojení, což už je úkolem samotného žáka. Setkáváme se s tím, že žák neví nebo si neumí látku osvojit takovým způsobem, aby mohl posléze získané informace použít anebo si je pamatoval. Tento složitý proces nazýváme učební strategií. Je to způsob, jak si nové informace zapamatovat, vytvořit souvislost mezi tím, co už znám a mezi tím, co si teď osvojuji, tedy to, co teď poznávám a v neposlední řadě tyto starší a nové poznatky správně a efektivně použít.

Je na učitelích vést žáky takovým způsobem, aby uměli správně použít určitou strategii při učení. *„To vyžaduje komplexní vyučování kladoucí důraz jak na deklarativní znalost (vědět, co je třeba udělat), tak na procedurální znalosti (vědět, jak to udělat) i na kontextové znalosti (vědět, kdy a kde, za jakých podmínek to udělat).“*²⁴

Tím nejúčinnějším způsobem je zvolit správnou výukovou metodu či strategii a dát žákovi (právě jejím prostřednictvím) jistý tzv. vzor kognitivní činnosti (způsob myšlení, poznávání). Např. při vysvětlování látky žákovi demonstrovat postup, způsob myšlení, pomocí kterého může žák osvojení látky lépe dosáhnout. Děje se tak např. pokud učitel při výkladu učební látky myslí tzv. nahlas. To znamená, že se učitel při výkladu nesoustředí jen na správný výklad, ale také na to, aby látku žákům co nejvíce přiblížil formou příkladů a myšlenkových postupů. To dává žákům jistý návod nebo vzor k tomu, jak mohou při řešení úlohy postupovat. Ještě jedním velmi důležitým jevem v osvojování učiva je přimět žáky

²⁴ Efektivní učení ve škole, Mezinárodní akademie vzdělávání UNESCO, Praha 2005, s. 28

k přemýšlení o informacích, které dostávají a naučit je hledat mezi nimi souvislosti. Tato skutečnost je samotnými žáky při studiu často opomíjena a žáci se častokrát učí pouze z paměti, aby pak látku opět zapomněli. Hledání souvislostí mezi tím, co už znám a mezi tím, co se dozvídám, je jeden z hlavních faktorů dobrého a kvalitního osvojení si učiva.

Mezi postupy, které učitel žákům může během výchovně vzdělávacího procesu přiblížit a dosáhnout toho, aby došlo k jejich osvojení patří např.:

- činnost pro zapamatování

Jedná se o činnost, která je založená na předříkávání učební látky. Pomáhá a vede k tomu, aby si žák informace zapamatoval a vštípil. Je to postup, který je založen na trénování paměti a pro učení samotné nepostradatelný.

- propracování

Propracování je založeno na tzv. přeformulování. Tedy informace, které je třeba si osvojit, vyjádřit vlastními slovy. Spojit dřívější poznatky s těmito novými a vytvořit mezi nimi vztah.

- organizace

Vytvoření si jistého postupu a pořádku v tom, co již znám, co je ještě potřeba znát, abych látku dobře pochopil.

- kontrola

Tato část či fáze je založená na vlastní zpětné vazbě žáka. Žák má možnost si uvědomit, zda jeho zvolená strategie byla správná. Zda opravdu došlo k úspěšnému osvojení látky.

Můžeme si všimnout, že podobné fáze používá sám učitel při vyučování. Učební látku žákům podává, vysvětluje, formuluje vlastními slovy, organizuje – vrací se ve výkladu zpět a připomíná žákům, co už znají z minulých hodin a znalosti, které na tuto novou látku navazují. V neposlední řadě pak žáky kontroluje – testováním, zkoušením.

Jiří Mareš v publikaci *Učení žáků a studentů* se mimo jiné věnuje také tzv. stylům učení. Rozlišuje učení v konkrétní učební situaci a učení v mnoha učebních situacích.

Podívejme se nyní na příklad první:

<i>Žák skutečně udělal</i>	<i>situační strategie</i>
<i>Snažil se udělat, usiloval o...</i>	<i>přístup k učení</i>
<i>Snaha byla ovlivněna především</i>	<i>úkolem, vnitřní motivací, kontextem</i>
<i>Myslí si, že udělal</i>	<i>reflexe strategie a přístupu, subjektivní evidence průběhu učení</i>
<i>Skutečně dosáhl</i>	<i>výsledek učení</i>
<i>Myslí si, že dosáhl</i>	<i>subjektivní evidence výsledku činnosti</i>
<i>Snaží se něco udělat se svým učním</i>	<i>změna přístupu k učení anebo použití obranné strategie k podpoře dosavadního přístupu</i> ²⁵

Jak můžeme vidět, je učební proces velmi propleteným a složitým procesem. Setkáváme se zde se snahou něco učinit a pak se skutečným výsledkem. Dále zde vidíme faktory, kterými byla snaha ovlivněna – tedy motivaci atd. Metoda učení nebo-li strategie není jen pouhým návodem čehosi dosáhnout, ale formuluje hlavně „jak“ toho dosáhnout. Opět se tedy setkáváme s motivací a kreativitou.

Vedle postupů při osvojování učiva, o kterých jsem se zmínila výše, existují i různé metody výuky, které slouží k tomu, aby si žáci osvojili správně učební strategie a postupy, které pak mohou používat sami při svém studiu. Mezi tyto metody můžeme zařadit např. takové, které se úzce dotýkají samotného rozvoje vlastností žáka. Je to samostatnost, spolupráce, odpovědnost, tvořivé myšlení a také schopnost naučit se kriticky uvažovat. Tyto všechny lidské kvality si jedinec osvojuje během socializace. Škola a učitel je mohou v některých případech, jako je např. kritické a tvořivé myšlení, naučit. Všechny ostatní mohou rozvíjet a v žácích upevňovat.

Metody rozvíjející samostatnost

Samostatnost je důležitým prvkem v lidském životě. Je to činnost, ke které nás vedou od útlého věku již naši rodiče. Ve škole, ve výchovně vzdělávacím procesu by pak mělo docházet k jejímu rozvíjení. Ve vyučování se projevuje jako samostatná práce. Tato práce

²⁵ Mareš, J., Učení žáků a studentů, Portál 1998, s. 66

vede žáka k samostatnému zvládnutí učiva tak, aby byl schopen pracovat a uměl uplatnit své poznatky při řešení problémů zcela sám. Tady se dotýkáme opět klíčových kompetencí a tedy *Kompetencí k řešení problémů* a *Kompetencí k učení*. Samostatné učení totiž žákovi umožňuje větší soustředěnost při řešení úkolu či problému. Poskytuje mu rozvíjení tvořivého a kritického myšlení a u žáka samotného dochází i k rozvíjení zodpovědnosti. Žák přebírá zodpovědnost za své výkony, za způsoby řešení a současně se učí i tyto názory obhájit, popř. vysvětlit, proč jednal nebo řešil problém právě tímto způsobem.

Metoda samostatné práce se ve výchovně vzdělávacím procesu objevuje poměrně často. Já osobně jsem ji používala téměř v každé hodině. Mým záměrem bylo, abych u žáků dosáhla plného soustředění k dané látce a dala jim možnost zjistit, jak dokáží své znalosti uplatnit, zda učivu rozumí a znalosti dřívější mají propojené s novými.

Metody rozvíjející kooperaci

V kapitole o tvořivosti jsem se zabývala mimo jiné kooperativní výukou, proto se již touto metodou nebudu podrobněji zabývat. Zmínila bych jen, že se jedná o metodu aktivní a stojí v protikladu k metodám, které rozvíjejí samostatnost. I tento druh vyučovací strategie vede k zodpovědnosti. Tedy konkrétně k zodpovědnosti za žakovu práci, ale i za práci ve skupině. Tyto metody podporují *kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence pracovní*.

Metody rozvíjející odpovědnost

Na problematiku odpovědnosti jsme již narazili v předešlých metodách. Každé lidské jednání vytváří určité následky a je povinností jedince tyto následky přijmout. Ať už se jedná o pozitivní či negativní podobu. Úkolem učitele je, aby u žáků vzbudil jistý smysl pro morální jednání. To samozřejmě úzce souvisí s odpovědností. Žák, který nezíská vědomí, že je za své výkony ale i chování odpovědný, se vlastně ničemu nenaučí, protože mu chybí motivace a současně i důvody pro jeho jednání. Je dobré a žádoucí žáky již na základní škole připravovat k tomu, že oni sami jsou za svůj budoucí život a vzdělání zodpovědní. Je to těžký úkol, protože si jej žáci samozřejmě ještě neuvědomují. Čím dříve ale pochopí, že díky své pracovitosti a snaze se vzdělávat mohou dosáhnout vyšších cílů, stanou se pak odpovědnějšími.

Uvedme si příklad s kontrolou domácích úkolů. Z nějakého důvodu učitel v hodině nezkontroluje domácí úkol, který žákům zadal předešlou hodinu. Žáci na to mohou reagovat tak, že příště domácí úkol nevypracují i když je pak učitelem od nich vyžadován. Tato situace se mně samotné stala. Zapomněla jsem na něj. V dalších hodinách pak bylo těžké žáky přesvědčit o tom, aby jej opravdu vypracovali. Ano, v tomto konkrétním případě, to byla chyba učitele, tedy moje. Podíváme-li se na tento fakt z jiné strany, sami žáci mohli učitele na domácí úkol upozornit. I to je způsob odpovědnosti.

Metody rozvíjející tvořivost

Tvořivost je schopnost pohotově nacházet nové způsoby řešení problémů. Tvořivost je schopnost být originální, otevřený a netypický. To a ještě více se může v charakteru tvořivosti ukázat. Učitel by si měl být vědom, že se během výchovně vzdělávacího procesu setkává s množstvím různých osobností s různorodým potenciálem a tento potenciál by měl být schopný objevit. Asi nejefektivnějším způsobem, jak vést žáky k tvořivosti je nechat je přemýšlet, pracovat ve skupinách, ale i jednotlivě, dát jim možnost k něčemu se vyjádřit, být aktivní. To vše se ale může dít jen za pomoci motivace. Tedy tehdy, ví-li žák proč dělá právě to, co dělá, k čemu jeho jednání slouží, jaký bude výsledek a v neposlední řadě také víra v to, že se žákovi to, co dělá, podaří. To může splňovat např. projektové vyučování, kdy jsou přesně stanoveny úkoly a cíle jednotlivých činností a žáci jsou učitelem podněcováni k činnosti.

Během souvislé praxe jsem v hodině občanské výchovy uvedla aktivitu tzv. „asociačního myšlení“. Téma hodiny v 9. třídě se týkalo emocí. Asi v polovině vyučovací hodiny jsem s žáky vytvořila v zadní části třídy kruh v němž jsme stáli tak, abychom na sebe všichni viděli. Naším úkolem bylo vystavět příběh. Ten, kdo se cítil být připraven natolik, aby mohl začít, řekl nějakou informaci, např.: „Když jsem šel včera ze školy domů....“. Další žák pokračoval... „Nemohl jsem najít klíče od bytu...“ Jak hra pokračuje a jednotliví žáci volně navazují na předešlou informaci, vytváří se tak asociace, které s realitou nemají anebo naopak mají něco společného. Důležité je relativně rychle, bez většího uvažování, reagovat. Právě v této aktivitě se velice dobře rozvíjí tvořivé myšlení a fantazie. Úskalím této činnosti je, že žáci mohou ztratit koncentraci a jsou nesoustředění. To se může stát právě ve chvíli, kdy

nějaký žák vysloví něco velmi směšného či nepatřičného. Při této hře je velmi důležité mít relativně vyzrálou třídu, která je schopná poměrně slušné koncentrace.

Metody rozvíjející kritické myšlení

Kritické myšlení se dobře vyvíjí ve chvíli, kdy je jedinec konfrontován s jistým problémem nebo informací. Každou informaci, kterou dostáváme, nějakým způsobem hodnotíme. Žáky bychom měli vést k tomu, aby se naučili uvažovat o problému (informaci) a hledali jeho řešení. Hledání řešení je spíše otázkou tvořivého myšlení. Přemýšlet o informacích a zhodnotit je, to je podstatou kritického myšlení. Nabízí se tedy otázka, jak tento způsob lidského myšlení můžeme jako učitelé u žáků rozvíjet. Obecně platí, že člověk se nejvíce dozví, pokud se ptá. To platí i pro žáky během vyučovacího procesu. Zvídavý jedinec, který je zvyklý přemýšlet a uvažovat, je schopný zvažovat a třídit myšlenky, názory a nacházet východiska. Rozvíjet kritické myšlení se daří, pokud učitel výuku a samotný výklad organizuje tak, aby bylo možné klást otázky. Např. otázky typu: „Co se stane, když....?“ „Co si myslíte o tomto příkladu...?“ „Jak byste se v této situaci zachovali vy....?“ atp.

Tyto otázky vedou k přemýšlení a uvažování o situaci, problému, způsobu řešení. Nabízí spoustu odpovědí i argumentů. Důležité je dojít k nějakému způsobu řešení, odpovědi, která je pro ten a ten problém přijatelná. Tento způsob dává prostor pro kolektivní práci, kdy dochází mezi žáky ke konfrontaci názorů a vzájemně se mezi nimi buduje respekt i zdravá rivalita a tolerance.

Role učitele je v tomto případě spíše přihlížející a korigující. Tyto metody rozvíjí jak *kompetence občanské* a *kompetence komunikativní*.

Na základě těchto metod dostává žák od učitele motivy a nápady, jak si osvojit danou látku. Ta metoda, způsob, který žákovi vyhovuje nejvíce, pak může používat sám. Např. jeden žák během spolupráce se svým spolužákem zjistí, že mu tato metoda učení přináší více, než kdyby se učil sám. Jiný žák se zase snadněji soustředí, může-li být ponořen jen sám do sebe, se svými myšlenkami, aby sám přišel na způsob řešení. Jiní žáci se potřebují učit nahlas, tzv. přeformulováním, opakováním atp.

Důležitou roli zde hrají psychické procesy u jednotlivých žáků. Může se stát, že žáci, kteří mají větší problémy s osvojením látky, mohou podléhat deprimujícím stavům. Je tedy nutné

tyto faktory rozpoznat a pokusit se minimalizovat strach z neúspěchu. Vést žáky takovým způsobem, který je jim vlastní a při kterém mohou vidět své úspěchy a motivovat se k další činnosti.

Proto, aby k těmto negativním projevům nedocházelo, je potřeba zvolit správnou vyučovací metodu. Žáka podporovat, vycházet mu vstříc a docílit toho, aby měl k učiteli důvěru. Na druhou stranu je ale stejně důležité, aby se žáci naučili metody učení používat sami a nespolehali přitom na pomoc druhého. Aby se naučili pracovat samostatně a sami zvažovat možnosti, jak si učivo osvojit. Učitelé by tak měli postupně zmenšovat tzv. míru poskytování podpory a žákům umožnit, aby byli za své jednání odpovědní.

6.2. Koncentrace

Koncentrace nebo-li jinými slovy soustředěnost je schopnost, která nám dovoluje vykonávat určitou činnost. Je to hluboký stav zaměření se na určitý výkon, ať už je psychický nebo fyzický, při kterém nevnímáme nic jiného než cíl, který máme před sebou. Je to maximální soustředěnost bez vlivu ostatních myšlenek, které se určitého problému netýkají. Koncentrace, jak je již patrné, je velmi propojena s motivací. A právě spojením těchto dvou činitelů se nám daří něčeho dosáhnout.

Potřeba koncentrace je také velice diskutovaným tématem na základních školách. Není tedy náhodou, že nové kurikulární dokumenty se jí také zabývají a snaží se jí ve všech ohledech zapojit do výuky vytvářením takových osnov a učebních plánů, které by právě tuto koncentraci podněcovaly.

Koncentrace je velice složitým procesem a ne každý může říci, že je schopný se v určité chvíli naplno soustředit. Problémy se vyskytují nejen u dětí, ale i u dospělých. My se ale budeme zabývat koncentrací u dětí, resp. u žáků a také tím, jak je možné ji ve výchovně vzdělávacím procesu cvičit.

V předešlé podkapitole jsem se zmínila o výstavbě nebo-li organizaci vyučovací jednotky. Tedy činnostech, které by v žádné vyučovací hodině neměly chybět. Je tím zachován řád a smysl hodiny. Právě střídání aktivit v hodině vede žáky k tomu, aby se v poměrně krátkém čase začali soustředit na něco nového. Tato změna v nich vyvolává zvědavost, zájem a motivaci k další činnosti. Výměnou aktivit tak nemůže dojít k tomu, že se žák začne nudit a ztratí zájem o výuku. S koncentrací tedy úzce souvisí zájem a zvědavost.

V kapitole o „Efektivnosti při výuce“ jsem uvedla svou přípravu na hodinu občanské výchovy v 9. třídě, kdy jsem v závěru hodiny provedla s žáky meditaci. Při dalším vyučování v této třídě jsem meditaci jako prostředek ke koncentraci použila ještě jednou. Meditaci jsem zvolila zcela cíleně. Chtěla jsem dosáhnout maximálního soustředění k řešení situace, problému. Cvičení jsem prováděla podobným způsobem, který jsem uvedla v reflexi mé přípravy, jen šlo o velmi konkrétní situaci s uvedením možných variant řešení. Tato aktivita se týkala hry „Zajatec“, která je umístěna v mém školním projektu.

Hra „Zajatec“

Tato hra je popsána v knize *Hry pro život* (od Soni Hermochové). Žákům by tato hra měla ukázat, že všechny i těžké a sebevíc složité životní situace, mají své řešení. Úkolem žáků je představit si, že jsou na cestě. Důležité je, že musí jít pěšky a nějakou, blíže nespecifikovanou krajinou. Najednou pocítí únavu a usnou. Když se vzbudí, zjistí, že jsou zajati. Po této představě by měli napsat pokračování. Mohou si vymyslet, kdo je zajal, proč, jak dlouho jsou zajatí a jak by se ze zajetí mohli dostat.

Uvedení této aktivity jsem konzultovala s mou cvičnou učitelkou a po vzájemné dohodě jsme se shodly, že ji vyzkoušíme. Jak se ale ukázalo, nebyla to příliš dobrá volba. Pozitivní bylo, že se mi podařilo žáky přimět ke koncentraci. Všichni spolupracovali. Po skončení aktivity, kdy jsme měli hru zhodnotit, jsem od žáků příliš podnětů nedostala. Žáci se mnou nechtěli příliš hovořit. Byli zamlklí a bez snahy o zážitcích mluvit. Dostala jsem odpovědi asi jen od dvou žáků. Myslím, že jsem neodhadla dopad této hry na žáky. Respektive míru nepříjemného pocitu, který člověk může při této hře mít, zvláště pokud se jedná o tak mladého jedince.

Mým cílem bylo, aby si žáci zkusili sami poradit a vymyslet, jak se dostat z těžké situace. Chtěla jsem jim tímto způsobem pomoci k tomu, aby si uvědomili, že svoboda není úplně samozřejmá. I když vím, že je velmi těžké si představit přesný opak, zvláště pak, když ve svobodě všichni žijeme a cítíme se svobodní. Domnívám se ale, že je velice důležité právě nad tímto tématem přemýšlet a uvědomovat si cenu svobody. Podle mého názoru, je právě vědomí toho, že svobodu může člověk velice lehce ztratit, velice důležité pro budoucí vývoj žáků a člověka vůbec. Uvědomování si ceny svobody a konfrontace s opakem vede k tomu, že já se vyvaruji toho, někomu jeho svobodu brát (ať už formou omezování, či vydírání) a budu velmi opatrný a obezřetný (tedy asertivní) k okolím, které mně můj svobodný život může také vzít.

Pochopila jsem, že hra žáky více či méně znepokojila a cítili se zmatení. Vysvětlila jsem jim můj záměr a zároveň je uklidnila, že jejich zmatek je právoplatný. Cílem nebylo bezpodmínečně situaci vyřešit a z vězení se dostat, ale uvažovat o situaci. Co mám dělat? Jak se dostat pryč? Mám počkat, až někdo přijde? Mám volat o pomoc? ...atp. Tedy koncentrovat se a to pokud možno tak dlouho, jak je to možné. A tento úkol splnili velmi dobře. Všichni žáci byli hluboce soustředění. Byli motivováni. Jejich motivem bylo najít ztracenou svobodu a zároveň také strach, že o svobodu natrvalo přijdou, pakliže nevymyslí způsob, jak se z vězení dostat.

Důležitou informací, kterou musím ještě zmínit je, že nebylo možnosti použít mobilního telefonu. Tato možnost neexistovala.

I když jsem dostala velmi málo odpovědí a většina žáků se nechtěla o své zážitky podělit, výrazy v jejich tvářích mě přesvědčily o tom, že každý z nich si něco představil. Každý z nich dosáhl abstraktního a kreativního myšlení. Z tohoto hlediska jsem aktivitu vnímala velmi kladně.

6.3. Hodnocení

Hodnocení je velmi specifickou činností, na kterou je zvláště ve škole kladen velký důraz. Jedná se o systém, který v sobě skrývá kritéria a normy, podle kterých dochází k získávání školních známek a hodnot, které vedou k dílčímu nebo komplexnímu výkonovému obrazu daného žáka.

Školní hodnocení je komplexní soubor, který se skládá ze:

- známek z průběžného hodnocení
- známek na vysvědčení
- ohodnocení aktivity v hodině (znaménka, puntíky...)
- ústního ohodnocení v hodině
- písemného ohodnocení (např. v první třídě)
- pochvaly
- ale i upozornění na chybu nebo přestupek

Jak je patrné z následujícího výčtu, tzn. jaké hodnocení je možné ve výchovně vzdělávacím procesu uplatňovat, nejde jen o hodnocení k získání známek. Hodnocení je souhrn údajů

z mnoha jiných zdrojů. Nejen tedy např. z ústního zkoušení, ale také z domácích příprav, aktivity v hodině apod.

Jedná se o proces, který se odehrává během výchovně vzdělávacího procesu a jeho činiteli jsou učitel a žák. Učitel hodnotí žáka za jeho výkony, pokroky, nedostatky, ale i chování ve vyučovací jednotce. Hodnocení se ale nevztahuje jen na tyto činnosti, které se odehrávají přímo ve škole, ale také na to, jak žák k učivu přistupuje, kolik času nad učivem tráví a zda se mu vůbec věnuje i ve svém volném čase (např. samostudium, vypracování domácích úkolů).

Hodnocení by mělo především sloužit k tomu, aby učitel zjistil pokroky v žákově práci anebo také opačně, tedy žákovy nedostatky, zhoršení. Informuje učitele o tom, jaké znalosti žák má. K tomu slouží převážně známky v průběhu školního roku. Řadí se mezi ně písemné a ústní zkoušení.

To samé platí i pro jednotlivé žáky. Pro oba aktéry vyučování, tedy pro učitele i žáka, je hodnocení (ať už je jakékoli) platnou formulí, která měří žákovi schopnosti a výsledky.

Je velice efektivní a prospěšné žáky průběžně zkoušet nebo testovat. Učitel, ale i žák má tak možnost zpětné vazby. Učitel zjišťuje, zda má žák látku osvojenou nebo v čem žák tápe, čemu konkrétně nerozumí. Učitel zjišťuje, zda se při porozumění učební látky jedná o jednotlivce nebo více žáků. Podle těchto zjištění, které se učiteli dostávají právě během zkoušení nebo testování, pak může stanovit následující tempo třídy. Není přece příliš rozumné začínat s žáky novou látku, když učitel ví, že má většina žáků problém s probraným učivem a písemný zkoušením se tato skutečnost ještě potvrzuje.

Věnujme se teď ale tomu, jaké mohou být důvody neúspěchu žákova zkoušení.

Důvodů, proč žák ve zkoušení neuspěl a nebyl tak ohodnocen příliš dobře, může být vícero. Problematice samotného hodnocení předchází různé faktory. Hodnocení je vnímáno jako jisté shrnutí konkrétní učební látky, vědomostí, ale také času, který byl pro osvojení učební látky použit. Mezi tyto faktory patří především metody učení, motivace, koncentrace apod. Jak se žák učí, jak je mu látka podávána, je-li motivován a žije-li v prostředí, které ho podporuje, má-li dobrou schopnost koncentrace apod.

Hodnocení je tedy jakousi výslednou formulací žákova snažení a pro samotného žáka to je, jak jsem již uvedla, také forma zpětné vazby. Ten, stejně tak jako učitel zjišťuje, kde má nedostatky.

Z toho vyplývá, že hodnocení má na žáka velký vliv. Je důležité se zmínit, že ne vždy je tento proces vnímán jako pozitivní. Existují různé faktory, které hodnocení determinují. Tyto determinanty jsou pozitivní i negativní:

1. Mezi **negativní determinanty** bychom mohli zařadit např.:

- stres, strach (z neúspěchu nebo učitele), nervozita, stud, neschopnost si dobře osvojit látku, ale i nesympatie k vyučujícímu, negativní vztah ke spolužákům, nezájem, nemotivovanost, psychické problémy

2. **Pozitivní determinanty** jsou např.:

- dostatečná sebedůvěra, dobrá připravenost, orientace v učivu, pozitivní vztah ke škole, spolužákům, vyučujícímu, pochvala, vědomí úspěšnosti, motivace apod.

Zde si můžeme všimnout vzájemné provázanosti všech faktorů a činitelů, které výchovně vzdělávací proces vytváří (učitel, žáci, učivo) a ovlivňují (motivace, tvořivost, dobře zvolená učební strategie/metoda, klima třídy, role rodičů ve výuce a výchově žáka/dítěte apod.).

Bohužel se častěji setkáváme s případy negativními. Tedy s žáky, kteří jsou deprimovaní a pod velkým tlakem, je-li naplánováno písemné opakování, nebo ústní zkoušení. Je přirozené, že dochází k nervozitě. Tu nedokážeme často odbourat ani v dospělosti. Jakékoli zkoušení vědomostí je pro jedince nepříjemné a vytváří stresující situaci.

Tady se ale opět setkáváme s rolí učitele. Opět se na něj obracíme jako na řídící článek celého výchovně vzdělávacího procesu a opět na něj klademe požadavek vytvoření takového klimatu ve třídě, kde se žák cítí dobře a těmto negativním situacím bude podléhat pokud možno co nejméně.

Role učitele je tedy v první řadě taková, aby předcházel u žáků všem negativním determinantům. Začneme tím, že žákům bude učební látku podávat tak, aby pro ně byla co nejlépe srozumitelná. Pak následuje používání takových metod výuky a učebních strategií, díky kterým dochází k úspěšnému osvojení látky. Dalším jeho záměrem by mělo být vytváření takového prostředí mezi žáky, které je přátelské, podporující spolupráci a pozitivní vztahy mezi žáky. V neposlední řadě by měl pak učitel žáky motivovat k učivu a vést je takovým způsobem, aby žáci proces hodnocení nepodceňovali a chápali jej jako normu, díky které zjistí míru a kvalitu svých vědomostí. Což a to je velmi důležité, je může motivovat k dalšímu studiu a sebevzdělání. Nedílnou součástí procesu hodnocení je vývoj kritického

myšlení u žáků. Žáci se totiž učí se sebekriticky zhodnotit, nacházet v jistém slova smyslu pokoru a autoritu.

Sebehodnocení

Tím, kdo nejčastěji žáky hodnotí, je právě učitel. I tento fenomén se ale vlivem vývoje kurikulárních dokumentů mění, inovuje, kombinuje. A to především tak, že do samého procesu hodnocení jsou více zapojováni i samotní žáci. Sebehodnocení je jedním z velmi důležitých činností, které by si měl žák osvojit. Sebehodnocení totiž vede k takovým zdrojům, jako je sebeúcta a schopnost kritického myšlení.

Vede žáky např. k tomu:

- aby se sami naučili přemýšlet o svém jednání
- aby dokázali kriticky zhodnotit své počínání
- aby si dokázali upřímně říci, co už umí a co ještě ne
- na kterých činnostech a vědomostech je potřeba ještě více pracovat
- kde se ukrývají nedostatky
- co mohou udělat proto, aby byli lepší, úspěšnější

Sebehodnocení je tedy procesem, který se odráží v klíčových kompetencích a vede jedince k získání kvalitních charakterových vlastností.

Během mé souvislé praxe jsem uvedla celkem dva projekty. Projekty jsem uvedla v předmětu Německého jazyka a Občanské výchovy. Projektem v hodině Ov se budu podrobněji zabývat v následující kapitole.

Projekt, který jsem uvedla v hodinách Nj, jsem již popsala v kapitole o motivaci, konkrétně pak v podkapitole „4.2. Motivace v projektové výuce (primární a sekundární motivace)“.

Domnívám se, že při projektovém vyučování, kdy jsou žáci přímo konfrontováni s problémem, mají větší šanci si uvědomit své možnosti a schopnosti než při běžné frontální výuce, kde jsou konfrontováni např. s vypracováváním běžných cvičení. Žáci díky aktivní činnosti, kdy přechází od jednoho úkolu k druhému a setkávají se tak s různými druhy problémů a úloh, jsou do své práce ponořeni, jsou více koncentrovaní. Střídají činnosti a mají vědomí toho, že např. jedna lavice obsahuje jeden úkol. Po splnění tohoto úkolu mohou jít

dále. To u žáků vzbuzuje motivaci a svým způsobem také tvořivost, která se projevuje právě v různorodosti úkolů (viz. popis stanic v podkapitole 4.2.)

Sebehodnocení je důležité právě v tom, že sám žák hodnotí sebe. Učí se sám sebe ohodnotit, učí se sebekritice a uvažování o sobě samém. Není konfrontován s názorem učitele, ale vytváří si svůj vlastní názor.

Sebehodnocení přináší žákovi tyto odpovědi:

- ano, byl jsem úspěšný v tom, na čem jsem pracoval
- ne, nebyl jsem dostatečně úspěšný
- vím, kde jsou mé nedostatky
- vím, v čem se mohu zlepšit
- vím, jak bych příště pracoval jinak (popř. jaký jiný postup bych zvolil)
- tato forma výuky se mi líbí/nelíbí, protože...

Sebehodnocení vyvolává tyto otázky:

- co jsem zanedbal, podcenil?
- proč jsem neuspěl?
- co musím ještě znát, abych úkol dobře splnil?
- věnoval jsem se učivu dostatečně?
- potřebuji více času na přípravu?

Učitel by měl žáky k sebehodnocení vést. Je to součást vytváření si názoru jedince, svého vlastního vědomí, obrazu. Tato skutečnost se pak promítá do všech ostatních činností při výuce, promítá se do jedinceva budoucího života, může být motivací k dalšímu vzdělání. Když se jedinec dokáže sebekriticky ohodnotit, ví, jak může ve svém vzdělání pokračovat, kde jsou jeho nedostatky a na druhou stranu ví, v čem je dobrý. Sebehodnocení vede ke kritickému myšlení, vytváření sebevědomí, ale i k toleranci k ostatním žákům.

7. Projekt

PROJEKT pro 9. třídu ZŠ
na téma:

Řešení zdánlivě neřešitelné situace
(Občanská výchova)

Cíl projektu:

Na základě probrané látky chci žáci dovést k tomu, aby to, co se dozvěděli, dokázali použít, popř. je alespoň donutit k tomu, aby se nad tím zamysleli.

Mým konkrétním cílem je přimět žáky, aby se postupně naučili řešit méně nebo více obtížné situace, které nás v životě potkávají. Toto chci sice provést na konkrétním příkladu, ale zároveň chci ukázat, že když se nám podaří vyřešit nějaký problém, můžeme z těchto zkušeností pak nadále čerpat a další problém, který nás později může potkat, už pro nás není tak zlý a možná tak snadněji najdeme řešení. Tímto chci také ukázat, že se díky tomu jak nalézt správné řešení problému, jak se ovládat, jak v klidu přemýšlet, kdy si můžeme dovolit „ukázat“ své emoce, kdy raději ne, stáváme jistější a stabilnější ve svém jednání. Zároveň poznáváme sami sebe a dokážeme tak odhadnout, co jsme schopni unést, co už ne. Mění se nám přístup k lidem a dokážeme hodnotit jak různé situace, tak i naše přátele, známé, rodinu. Toto všechno nás formuje do samostatné a zodpovědné bytosti.

Proces a realizace:

Přípravu na toto téma jsem zvolila následující.

S žáky bylo nejprve probráno a prodiskutováno téma „Emoce“. Tomuto tématu byly věnovány celé dvě hodiny. Na základě této dvouhodinovky jsem pak přešla k tématu „Lidská svoboda“. Možná se zdá, že je to až příliš velký skok. Jako mezistupeň jsem proto promítla film „Život je krásný“. Cílem bylo ukázat různé životní situace a uvědomit si, že „svoboda“ je relativní pojem, který musíme začít hledat nejprve sami u sebe.

Očekávané výstupy:

1. Přemýšlet o emocích. Kdy a jak se u nás projevují. Co přitom cítíme.
2. Naučit se ovládat
3. Umět zhodnotit situaci.
4. Analyzovat situaci.
5. Najít východisko.
6. Zhodnotit více možností.
7. Vzbudit, zvýšit sociální inteligenci.
8. Uvědomit si, že žijeme ve společnosti, tzn. být ohleduplný k druhým.
9. Schopnost vcítit se do druhých.

10. Uvědomit si rozdíl mezi tzv. být svobodný a nebýt svobodný.

11. Přemýšlet a snažit se jednat v klidu.

Myšlenkové operace:

Analýza – jednoduchá analýza určitých situací ve filmu, klíčové situace, které na žáky nejvíce zapůsobily:

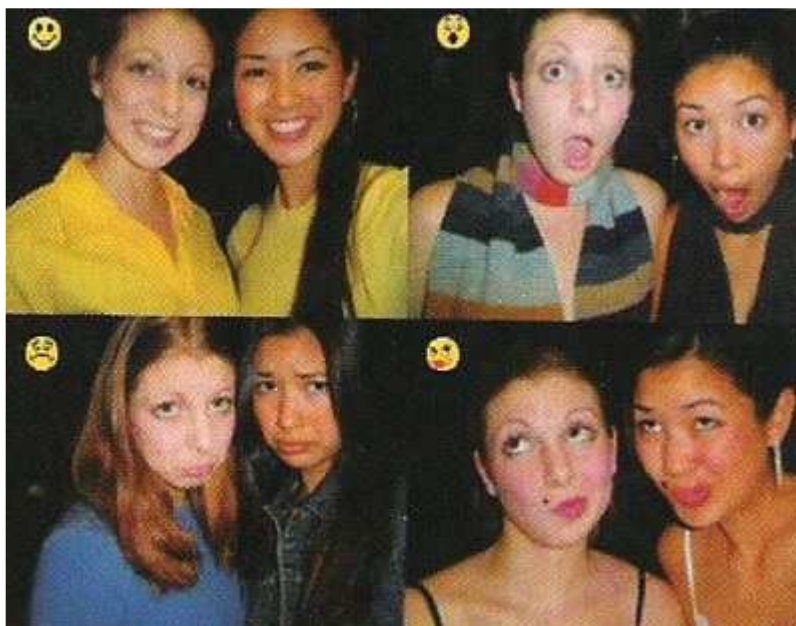
- * transport do koncentračního tábora
- * popis tzv. „hry o tank“ v koncentračním táboře
- * zastřelení hlavní postavy

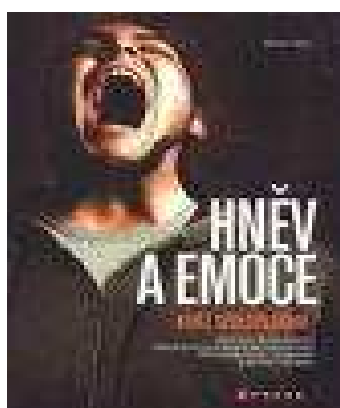
Syntéza – porovnávání chování (vězni X dozorci) – konkrétně pak vztah lékaře a vězněného (tyto dvě postavy byly před válkou spřáteleny, během války došlo k rozdělení rolí – charakterové vlastnosti u vězněného a u lékaře – srovnání)

Abstrakce – vyzdvihnutí toho podstatného (vztahuje se na hru „Zajatec“).
Myšlenkový postup, jak se zachovat v určité situaci.

9.B (2 hodiny – náslech – Mgr. Banghová)

Téma: Emoce





1) **hra:** koordinace pohybů – žáci sedí na židlích a v rytmu tleskají rukama do steh, luskají jednou rukou, pak druhou rukou

- při tleskání do nohou neříkáme nic

- při 1. luskání žák říká své jméno 2x

- při 2. luskání říká žák jméno svého spolužáka (libovolný výběr), také 2x

Jde o cvičení, které má zkoordinovat pohyby a připravit žáky k lepší koncentraci.

Hra naladila žáky do určité emoce. Otázka pro žáky: Do jaké emoce vás tato hra naladila? (radost)

- určujeme protiklady: tzn. radost x smutek, zloba x strach

2) **skupinová práce:** žáci dostanou papíry a psací potřeby, každá skupina si vybere jednu emoci. Úkolem je napsat, co cítí, když mají danou náladu:

* Jaké pocity u toho mají?

* Jak se to projevuje navenek? (držení těla)

* Jak se u toho člověk tváří?

- zatímco žáci pracují, kreslím na tabuli 3 kruhy, které se vzájemně prolínají. Ke každému kruhu napíšu ty 3 emoce, kterými se žáci zabývají (smutek, radost, zloba)

- žáci říkají, co napsali a já to zapisuji do kruhů

- může se stát, že skupiny napsali to samé i když měli každá jiné téma – k tomu slouží společný prostor, kde se kruhy propojují

- docházíme k tomu, že obě emoce RADOST a ZLOBA mají mnoho společného

3) **skupinová práce:** Kde se v lidech bere zloba?

- žáci si napsali: závist, lež, nadávky, neúspěch, zrada, pravda kterou nechci slyšet, neshody, hádky

4) žáci dostanou lístečky, na kterých jsou napsané věty

- mají za úkol, říct větu nějak emotivně zabarvenou (tzn. zlostně, rozhořčeně, v zášti)

5) **zápis**

Vzteky – rozhořčení – vede k řešení

Zloba, hněv – navenek je vidět, tolik neškodí duševně, ale škodí okolí

Zášť – je skrytá

- pomoc při vzteku
 - myslet na pozitivní věci
 - pracovat, dělat co mě baví
 - sport, štipání dříví
 - počítat do desíti
 - vzdálit se od zdroje vzteku
 - poslouchat hudbu, jít na procházku, dopřát si to, co mám rád
 - jít za kamarádem, vypovídat se

6) **tabulka:**

- žáci dostanou za úkol vytvořit si tabulku, kam mají napsat:

KDY se naposledy rozčílili

KDO je naposledy rozčílil

ČÍM byli rozčíleni

STUPĚŇ ROZČÍLENÍ

REAKCE

7) **Diskuse** – kdo co napsal.

8) **Závěr hodin, shrnutí**

9.B (2 hodiny)

Cíl hodin: Jako motivaci a téma použiji film, který jsem pouštěla minulou hodinu. Pokusím se o to, aby si žáci uvědomili cenu lidské svobody. Co je to svoboda? Jakou cenu pro vás má? Dokážete si představit, že byste svobodu ztratili?

Téma: Lidská svoboda (film „Život je krásný“)



1) **Dodíváme se na film**, který jsme v minulé hodině nestihli. Ještě předtím si v krátkosti připomeneme o čem film je. Žáci ho převypráví ostatním, kteří chyběli. Znovu se podíváme na vybrané situace ve filmu, které jsou klíčové a které bych chtěla, aby si žáci zapamatovali.

2) **Následuje promítání filmu**

3) **Diskuse:** Co se vám na filmu nejvíce líbilo? Který okamžik vám přišel ve filmu nejsilnější? Přišlo vám na filmu něco legračního? Byly tam momenty, které můžete označit jako komické?

4) **Brainstorming** – Co tě napadne, když se řekne slovo „svoboda“? Co pro tebe tento pojem znamená? Chtěla bych, aby žáci podle sebe formulovali, co si myslí a co pro ně tento pojem znamená.

5) **Hra „Zajatec“**

Tato hra je popsána v knize *Hry pro život* (od Soni Hermochové). Žákům by tato hra měla ukázat, že všechny těžké a sebevíc složité životní situace mají své řešení. Žáci si mají představit, že jsou na cestě. Jdou krajinou a najednou pocítí únavu a usnou. Když se vzbudí, zjistí, že jsou zajati. Po této představě by měli napsat pokračování. Mohou si vymyslet, kdo je zajal, proč, jak dlouho jsou zajatí, jak by se ze zajetí mohli dostat.

6) **Samostatná práce:** Žáci mají za úkol napsat, jak se cítili a jak by si poradili.

7) **Diskuse**

8) **Hra: Billi Billi Bob** – hra, která vypadá jako uvolňovací, ale přitom zlepšuje koncentraci a nutí žáky, aby dávali pozor. Žáci stojí v kruhu. Dobrovolník začne hru. Chodí v kruhu a ke komu přistoupí a podívá se mu do očí, ten řekne „billi billi bob“. Dotýčný, na kterého se hráč dívá, musí být rychlejší než on a říci slovíčko „bob“ dříve. V případě, že rychlejší není, musí hráče vystřídat. Toto je jen jedna hrací postava. Následují další a hráč je může libovolně měnit. Ten, ke kterému hráč přistoupí, si musí

pamatovat, co která postava dělá a měl by to co nejrychleji předvést. Když ne, střídá hráče v kruhu.

7.1. Reakce žáků na tvořivé vyučování

Reflexe na uvedený projekt

Tato dvouhodinovka byla jedna z nejhezčích, co jsem v této třídě učila. Film, který nám zabral celé předešlé dvě hodiny a kousek hodiny následujícího týdne, se opravdu vyplatil. Reakce, které zazněly, bych u některých žáků vůbec nečekala. Zpočátku jsem měla trochu obavy, že promítání filmu bude většina chápat jako prostor ke spánku a nicnedělání. Byla jsem ale mile překvapena, když jsem viděla upřené pohledy a ticho během celých dvou hodin. U Brainstormingu jsem si nedělala příliš velké iluze, že by mi žáci sdělovali nějaké ideální a vzletné pojmy. Na něco podobného jsem se již jednou ptala, i když v jiné třídě. Chtěla jsem jen opravdu zjistit, co si o tomto tématu myslí. Zda dokáží už v tomhle věku říct něco jiného než: “Svoboda pro mě znamená mít peníze, nebýt pod vlivem rodičů, jít si kam chci, neříkat, kdy se vrátím domů...” apod. Musím říct, že pár žáků mě mile překvapilo a toto téma vynechali.

Když jsem žákům kladla otázky týkající se filmu, překvapilo mne, jak se žáci mezi sebou vzájemně doplňují. Reagovali na odpovědi svých spolužáků, doplňovali je, nebo jim dávali trochu jiný rozměr. Rozběhla se tak opravdová diskuse, kde bylo dost výroků a dost názorů na to, abychom ji označili za plnohodnotnou a plodnou.

Uvědomila jsem si jak velký rozdíl je v tom, když člověk mluví o věci, problému, situaci, kterou sám nezažil, ale např. ji jen zprostředkovaně viděl (jako žáci tento film) a v tom, když se jedná o konkrétní pocity a myšlenky dotyčného. Když jsem se totiž dotazovala na film, dostávala jsem opravdu skvělé odpovědi. Když jsem ale posléze zjišťovala, co pro žáky znamená svoboda, nebyli už tak příliš sdílní. Tyto myšlenky dokázali spojit s filmem, s tím co viděli, ale už ne přímo se sebou samými. Uvědomuji si, že je těžké mluvit o něčem, co nikdo z nás nezažil, ale přesto jsem se chtěla pokusit se vyvolat v žácích otázky a odpovědi.

Závěr hodiny jsem věnovala hře „Billi billi bob“.

Tato hra přímo kouzelně rozvíjí spolupráci a kontakty mezi hráči. Hráč musí být neustále v kontaktu s ostatními, musí dodržovat hlavně oční kontakt. Ostatní hráči zase musí dávat pozor a sledovat, ke komu z nich míří. Jednotlivé herní postavy pak vyžadují spolupráci ostatních hráčů. Např. postava „mixér“ spočívá v tom, že dotyčný musí zaujmout polohu ve stoje, mírně rozkročený a upažit. Oběma pažemi pak chytí své dva sousedy za temeno hlavy a tito dva žáci se musí otáčet dokola. Celkový pohyb těchto tří žáků má vytvářet dojem mixéru, který má dvě mixovací paže. Další postavou je třeba „pračka“. V tomto postoji jde opět o koordinaci pohybů a komunikace mezi žáky. Dva žáci se postaví proti sobě a chytí se za obě ruce. Vytvoří tzv. „koš“, ve kterém je třetí osoba, která by měla stát vzpřímeně a od pasu nahoru provádět krouživé pohyby.

Když bych měla tyto dvě hodiny shrnout, musím říct, že jsem s nimi byla spokojena. Bylo to hezké rozloučení s touto třídou.

7.2. Srovnání – výsledek z frontálního vyučování versus výsledek z tvořivého vyučování

Jak jsem se již zmínila v předešlých kapitolách, můj další projekt, jehož cílem bylo rozvíjení klíčových kompetencí a sice **kompetencí k učení, kompetencí pracovních a kompetencí komunikativních** jsem uvedla v hodinách německého jazyka v 8. a 9. třídě. Projekt má název „Freizeit“ a mým záměrem bylo důkladnější osvojení již probrané látky. Blíže je popsán v podkapitole 4.2. „Motivace v projektové výuce (primární a sekundární motivace)“.

Projekt týkající se občanské výchovy s názvem „Řešení zdánlivě neřešitelné situace“ měl rozvíjet **kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence k řešení problémů**.

Ačkoli se jedná o naprosto odlišná témata a předměty a mohlo by se zdát, že tyto mé dva projekty nemají mnoho společného, opak je pravdou. Oba rozvíjí klíčové kompetence, i když každý svým způsobem, což se odvíjí od učební náplně vyučovaného předmětu. Oba se úzce dotýkají průřezových témat, která nás základním vzděláním provázejí. Oba mají společné faktory tvořivosti, kreativního myšlení a motivace.

Mám-li zhodnotit a shrnout práci žáků v projektovém vyučování, musím velmi zdůraznit, že byla úspěšná a vydařená. Za tímto jejich úspěchem vidím velice silnou **motivaci, koncentraci**

a radost z **aktivní práce**. Dále pak také zvědavost a schopnost klást otázky, formulovat je a přemýšlet nad nimi.

Frontální výuka taková, s jakou jsem se setkala během své souvislé praxe nemusí být nutně neúspěšná, nemotivující a neplodná. Domnívám se, že frontální výuka je svým způsobem nutnou formou v každém vyučovacím předmětu. Jen jí nesmí být mnoho a měla by být kombinována s jinými formami výuky. Existují předměty jako je matematika, český a německý jazyk, kde je přímo nutností podstoupit tento způsob výuky. Sama jsem se setkala s tím, že bez řádného vysvětlení učební látky, zapsání si výkladu do sešitu a nutných cvičení v hodinách, nelze látku osvojit. Na druhou stranu existují předměty, jako je občanská výchova, kde se prostor pro tvořivé či projektové vyučování přímo nabízí. Avšak i v tomto předmětu jsem použila frontální výuku. Např. při výkladu o náboženství, kdy jsem toto téma uvedla a podala žákům základní informace, bez kterých bychom nemohli pokračovat dále.

Domnívám se, že obě formy výuky mohou být úspěšné. Mám tu zkušenost, že ať už žáci sedí v lavicích a poslouchají nebo chodí mezi lavicemi a plní úkoly, jediné co je opravdu přiměje k činnosti a pozornosti je právě motivace. Byla jsem svědkem toho, že hodina, na kterou jsem se (domnívajíc se) dobře připravila, se mi nepovedla, protože žáci nebyli zainteresovaní. A to jsem dodržela všechny posloupnosti hodiny, střídala jsem aktivity, snažila jsem se žáky zapojit, vyvolat v nich zvědavost, motivaci a přesto se mi nic z toho nepovedlo. To mě přimělo k uvažování, zda jsem použila správné metody, jaká cvičení jsem měla pro opakování této učební látky zvolit, co jsem podcenila atp. Cílem každé hodiny, cílem každého učitele by mělo být, aby bylo u žáků dosaženo hluboké zainteresovanosti a zvědavosti.

Nespornou výhodou tvořivého vyučování je, že žáci si látku osvojují pomocí aktivní činnosti, hry apod. Mají vlastně pocit, že se neučí, že nemusí sedět v lavicích a být v klidu, bez pohybu, zcela soustředění.

Při frontální výuce jsem se často setkala s tím, že čím více se žáci snaží soustředit, tím více jsou rozptylováni samotnou myšlenkou, že se musí soustředit. Ve chvíli, kdy se přestávají starat, zda má jejich spolužák sedící před ním hezký nebo ošklivý svetr a jsou konfrontováni jen se svým úkolem (viz. projektové vyučování), zapomínají na vše ostatní a jsou ponořeni do jeho řešení.

Právě ve spojení těchto dvou forem výuky vidím způsob, jak žáky motivovat, jak je přimět k přemýšlení a koncentraci. Tedy cestou tvořivého učení, které je ale kombinované s výukou

frontální, která nebude častá nebo převládající, ale bude stále přítomna v takových učebních tématech, které to vyžadují.

8. Závěr

Při psaní této diplomové práce jsem vycházela nejen z literatury, která mi byla doporučena vedoucím mé diplomové práce panem Doc. Horákem, ale i z mých vlastních zkušeností, které jsem získala během mého působení na Základní škole v Hodkovicích nad Mohelkou.

V době mého působení na ZŠ jsem vyučovala převážně na druhém stupni, kde jsem kromě 5. třídy, vyučovala všechny vyšší třídy. Nejvíce hodin jsem odučila v 9. třídách. Setkala jsem se ale i s prvním stupněm, kde jsem měla možnost suplování ve 3. třídě. Dále jsem absolvovala množství náslechu, ať už mé aproby Občanské výchovy a Německého jazyka, tak i např. Matematiky, Anglického jazyka a Českého jazyka.

Měla jsem možnost se účastnit práce ostatních pedagogů, sledovat jejich činnost, jejich metody výuky a přístupu k žákům. Získala jsem tak mnoho zkušeností s různými formami výuky a přístupu k této složité a náročné práci. Díky tomu jsem dospěla k vlastním názorům a nápadům, jak práci pedagoga vykonávat, jak předcházet různým situacím a jak tyto situace, pokud přijdou řešit, ať to jsou např. výchovné nebo vzdělávací problémy.

Došla jsem k závěru, že teoretické vzdělání v oblasti pedagogiky je nutností a výchozím bodem k vykonávání práce učitele. Troufám si ale říci, že mnohem důležitější je se tohoto procesu sám účastnit ve formě praxe – tedy být přímo konfrontován s prostředím základní školy, s jejím systémem, samotnými učiteli a jejich prací a v neposlední řadě také se samotnými žáky, kteří by měli při práci učitele stát na prvním místě.

Pro obsah mé diplomové práce jsem vybrala takové oblasti – kapitoly, které jsou, podle mého názoru, důležité k naplnění cíle tvořivého vyučování. Každá tato oblast je specifická sama o sobě, přesto se ale vzájemně prolínají a tím nejdůležitějším elementem, který tyto jednotlivé oblasti či problematiky spojuje, je právě učitel. Roli učitele jsem zahrnula do každé kapitoly mé diplomové práce a pokusila jsem se každé téma kapitol přímo konfrontovat s prací učitele a jeho osobností. Doufám, že jsem tohoto propojení dosáhla.

Tato práce je výsledkem, jak si představuji výchovně vzdělávací proces, který vede k tvořivosti. Domnívám se, že jsem neopomněla žádné důležité faktory a zřetelným způsobem jsem uvedla můj záměr, jehož cílem bylo „Tvořivost a tvořivé myšlení žáků v koncepci projektového vyučování.“

Seznam použité literatury:

- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál 2004.
- GRECMANOVÁ, H., NOVOTNÝ, P., URBANOVSKÁ, E. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX 2000.
- HLAVSA, J. a kol. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN 1986.
- HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy. Problematika hodnot a hodnotové orientace 1. díl*. Liberec 1996.
- HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy. Problematika hodnot a hodnotové orientace 2. díl*. Liberec 1997.
- HORÁK, J. *Tvořivost ve vyučování*. Liberec 2009.
- JANOUSEK, J. *Společná činnost a komunikace*. Praha: Nakladatelství Svoboda 1984.
- JANOUSEK, J. a kol. *Aktivita, tvořivost a kooperace jako psychologické faktory vědeckotechnického rozvoje*. Praha: UK 1985.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků*. Brno: Paido 1997.
- LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada Publishing a.s. 2003.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál 1998.
- MEZINÁRODNÍ AKADEMIE VZDĚLÁVÁNÍ / UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál 2005.
- PAŘÍZEK, V. *Jak naučit žáky myslet*. Praha: PedFUK 2000.
- PETROVÁ, A. *Didaktika a tvořivost*. Liberec 1995.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál 2002.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál 2009.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM pro základní vzdělávání. Praha: VÚP 2004, 2005.
- STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál 2008.
- STARÝ, K. a kol. *Učitelé učitelů. Náměty na vzdělání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál 2008.
- VANČÁT, J. *Výchova k tvořivosti ve Školním vzdělávacím programu*. Praha: EduArt 2007.
- WIMMER, M. *Cesty k technické tvořivosti*. Praha 1984.

Internetové zdroje:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

http://www.zshodkovice.cz/data/clanky/clanky_index.php?action=clanky&id_menu1=99

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Intence>

<http://slovník-cizich->

slov.abz.cz/web.php/hledat?typ_hledani=prefix&cizi_slovo=divergentn%ED

<http://www.msmt.cz/>

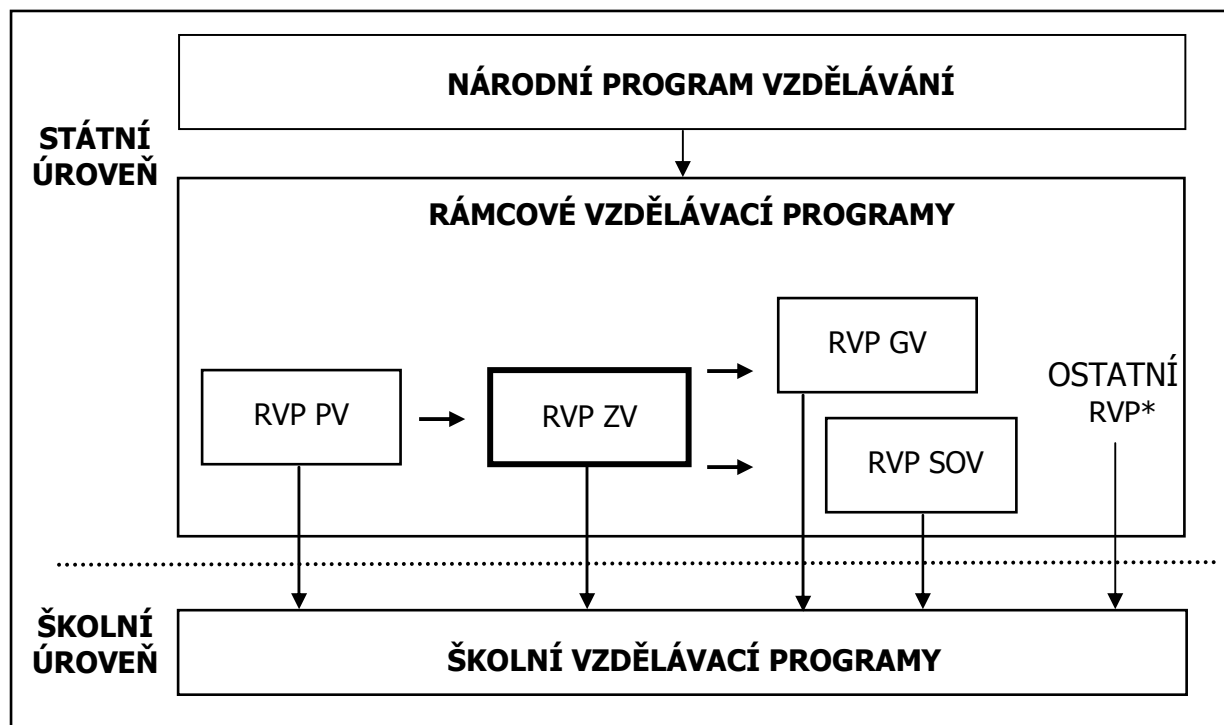
Seznam příloh:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2004.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2005.

Přílohy:

RVP ZV 2004



(zdroj: RVP z roku 2004)

RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

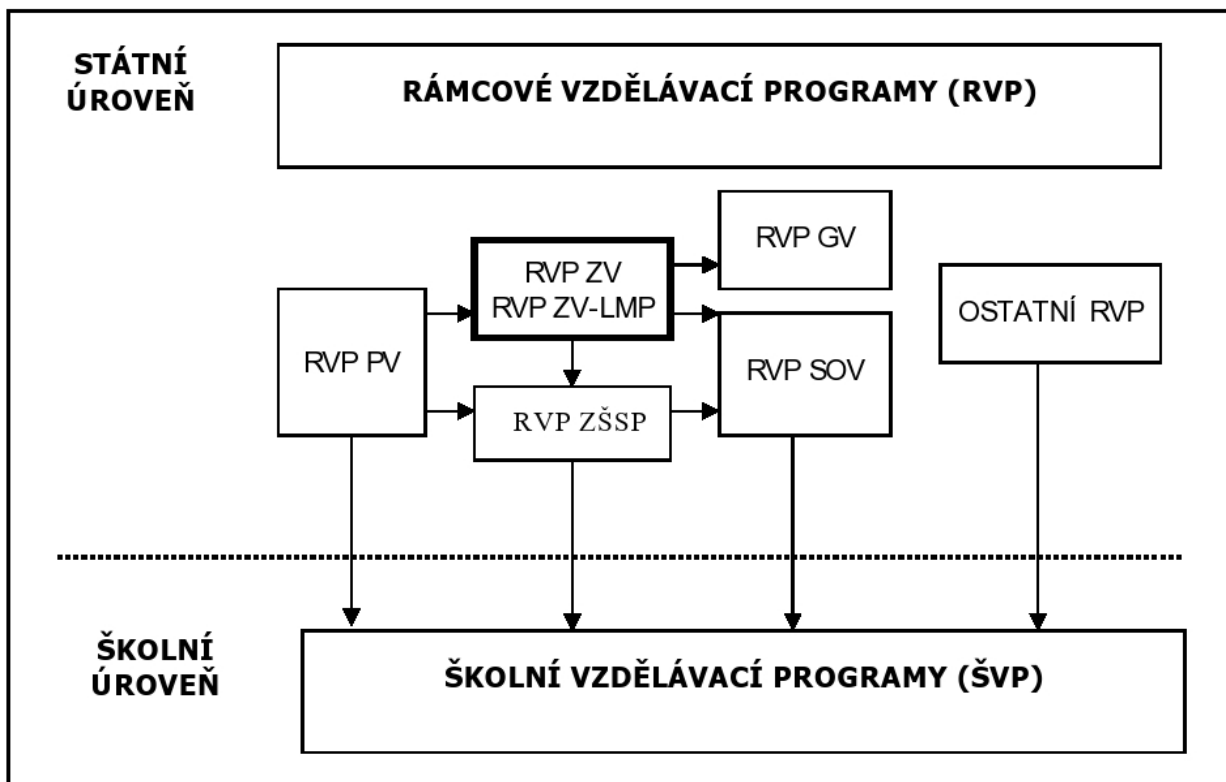
RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP GV - Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

RVP SOV - Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.

Ostatní RVP - Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání

(zdroj: RVP z roku 2004)



RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV - příloha: RVP ZV–LMP – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

RVP ZŠSP – Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální

RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání

Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.